

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSITÄT LEIPZIG

ANA BEATRIZ VASQUES DE ARAUJO

IMMERSION IM BILINGUALEN UNTERRICHT:
EINE LÄNGSSCHNITTSTUDIE AN EINER GRUNDSCHULE IN BRASIL

*IMERSÃO EM AULAS BILÍNGUES:
UM ESTUDO LONGITUDINAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO BRASIL*

CURITIBA/LEIPZIG

2021

ANA BEATRIZ VASQUES DE ARAUJO

IMMERSION IM BILINGUALEN UNTERRICHT:
EINE LÄNGSSCHNITTSTUDIE AN EINER GRUNDSCHULE IN BRASILIEN

*IMERSÃO EM AULAS BILÍNGUES:
UM ESTUDO LONGITUDINAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO BRASIL*

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná e ao Herder-Institut da Universität Leipzig, área de concentração: Alemão como Língua Estrangeira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Bohunovsky

Coorientador: Prof. Dr. Erwin Tschirner

CURITIBA/LEIPZIG

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Araujo, Ana Beatriz Vasques de

Immersion im bilingualen unterricht : eine längsschnittstudie an einer
grundschule in Brasilien = Imersão em aulas bilíngues : um estudo
longitudinal no ensino fundamental em uma escola no Brasil. / Ana Beatriz
Vasques de Araujo. – Curitiba/ Leipzig, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná/ Herder-Institut da Universität Leipzig.

Orientadora : Profª. Drª. Ruth Bohunovsky

Coorientador : Prof. Dr. Erwin Tschirner

1. Língua alemã - Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Língua
alemã – Método bilíngue. 2. Educação bilíngue – Curitiba (PR). 3. Alemão –
Conhecimentos e aprendizagem. I. Bohunovsky, Ruth, 1972-. II. Tschirner,
Erwin. III. Título.

CDD – 438



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº1059

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia trinta e um de março de dois mil e vinte e um às 14:30 horas, na sala ZOOM, ZOOM, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrand **ANA BEATRIZ VASQUES DE ARAUJO**, intitulada: **IMMERSION IM BILINGUALEN UNTERRICHT: EINE LÄNGSSCHNITTSTUDIE AN EINER GRUNDSCHULE IN BRASILIEN IMERSÃO EM**

AULAS BILÍNGUES: um ESTUDO LONGITUDINAL NO ENSINO fundamental EM UMA escola NO BRASIL, sob orientação da Profa. Dra. RUTH BOHUNOVSKY. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RUTH BOHUNOVSKY (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE), THIAGO VITI MARIANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RUTH BOHUNOVSKY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 31 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 15:57:16.0

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 16:15:44.0

GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 20:51:43.0

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppgglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 86527

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 86527



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANA BEATRIZ VASQUES DE ARAUJO** intitulada: **IMMERSION IM BILINGUALEN UNTERRICHT: EINE LÄNGSSCHNITTSTUDIE AN EINER GRUNDSCHULE IN BRASILIEN IMERSÃO EM AULAS BILÍNGUES: um ESTUDO LONGITUDINAL NO ENSINO fundamental EM UMA escola NO BRASIL**, sob orientação da Profa. Dra. RUTH BOHUNOVSKY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 15:57:16.0

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 16:15:44.0

GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 20:51:43.0

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppgglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 86527

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 86527

AGRADECIMENTOS

A Deus,

por tudo que sou.

Ao meu marido,

pelo companheirismo e apoio aos meus sonhos.

À minha mãe,

por sua crença incondicional em mim e pelos sábios conselhos.

À minha filha,

pelo privilégio de ser mãe de um ser maravilhoso.

Ao meu irmão Hermano,

pela ajuda nos cálculos estatísticos.

Ao meu genro Sebastian,

pela revisão dos textos em Inglês.

À professora Ruth Bohunovsky,

pela orientação, pelas contribuições, propostas e sugestões.

Ao professor Thiago Viti Mariano,

pelo competente acompanhamento, apoio e cuidado com que avaliou este trabalho.

Ao professor Erwin Tschirner,

pelas aulas que auxiliaram meu trabalho e pela avaliação.

Ao professor Paulo Astor Soethe,

por todo apoio e por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui.

À professora Giovanna Chaves,

pela avaliação ao trabalho e participação na banca.

Ao Colégio Suíço-Brasileiro,

pelo apoio ao estudo e pela confiança que sempre depositou em mim.

À minha família,

por me apoiar em tudo.

DANKSAGUNG

Mein Dank geht:

An Gott,

für alles, was ich bin.

An meinen Ehemann,

für die Begleitung und Unterstützung meiner Träume.

An meine Mutter,

für ihren bedingungslosen Glauben an mich und für ihren weisen Rat.

An meine Tochter,

für das Privileg, Mutter eines wunderbaren Wesens zu sein.

An meinen Bruder Hermano,

für die Hilfe bei statistischen Berechnungen.

An meinen Schwiegersohn Sebastian,

für die Überprüfung der Texte in Englisch.

An Professorin Ruth Bohunovsky,

für die Betreuung, Beiträge, Vorschläge und Hinweise.

An Professor Thiago Viti Mariano,

für die kompetente Beratung, Unterstützung und Sorgfalt, mit der er diese Arbeit bewertet hat.

An Professor Erwin Tschirner,

für die Gespräche und Vorträge, die meiner Arbeit geholfen haben und die Bewertung.

An Professor Paulo Astor Soethe,

für all die Unterstützung und für den Glauben, dass ich bis hierher kommen könnte.

An Dozentin Giovanna Chaves,

für die Bewertung der Arbeit und die Teilnahme am Prüfungsausschuss.

An die Schweizerschule Curitiba,

für die Unterstützung des Studiums und für das Vertrauen, das sie mir immer entgegenbrachte.

An meine Familie,

für all die Unterstützung.

RESUMO

Nas últimas décadas, escolas bilíngues se multiplicaram em ritmo acelerado ao redor do mundo e também foram amplamente estabelecidas no Brasil. Por trás desta concepção, há a procura por uma educação bilíngue a fim de proporcionar uma visão multidimensional da aprendizagem de línguas, sob uma perspectiva de diversidade cultural. Dessarte, a abordagem imersiva de uma segunda língua (L2) ganha espaço dentro deste universo educacional bilíngue. Uma questão contumaz na educação de imersão, converge para o uso apropriado da primeira língua (L1) no aprendizado da língua-alvo. Nos últimos anos, diversas pesquisas têm investigado a fala de professoras e professores e alunas e alunos em contextos bilíngues e o seu papel no aprendizado da L2. O atual trabalho traz uma reflexão sobre a relação L1–L2 em salas de aula de aprendizado de alemão como língua estrangeira e, para este fim, foi conduzido um estudo de dois anos no ensino fundamental em uma escola bilíngue de Curitiba, no Brasil. Na pesquisa, foi implementada uma abordagem imersiva sem o uso de L1 por parte da professora/pesquisadora e, no mesmo sentido, os alunos deveriam, preferencialmente, se comunicar na L2 com a mesma. O estudo empírico, predominantemente qualitativo, procurou examinar o rendimento escolar de aprendizado da L2 de dois grupos — o grupo do experimento com a limitação do uso da L1 e o grupo de controle com uso oportunizado da L1. Para esta finalidade, foram conduzidas observações participativas no grupo do experimento e comparação dos resultados dos testes anuais de alemão de ambos os grupos. A pesquisa gerou princípios orientadores com o objetivo de ajudar docentes de línguas estrangeiras a tomar decisões sobre suas escolhas de uso do idioma na sala de aula de imersão.

Palavras-chave: Alemão como Língua Estrangeira. Imersão em L2. Educação bilíngue. Uso de L1 no ensino de L2. Pesquisa empírica em imersão bilíngue.

ABSTRACT

In the last few decades, bilingual schools have multiplied at an accelerated pace around the world and have also been widely established in Brazil. Behind this conception, there is a search for bilingual education in order to provide a multidimensional view of language learning, from a cultural diversity perspective. Therefore, the immersive approach of a second language (L2) gains space within this bilingual educational universe. A persistent issue in immersion education converges to the appropriate use of the first language (L1) in the learning of the target language. In recent years, several studies have investigated the speech of teachers and students in bilingual contexts and their role in learning L2. The current thesis brings a reflection on the L1–L2 relationship in classrooms for learning German as a Foreign Language and, for this purpose, a two-year study in elementary school was conducted in a bilingual school in Curitiba, Brazil. In research, an immersive approach was implemented without the use of L1 by the teacher/researcher and, in the same sense, students should preferably communicate at L2 with the teacher/researcher. The empirical study, predominantly qualitative, sought to examine the school performance of learning L2 from two groups — the experimental group with the limitation of the use of L1 and the control group with opportune use of L1. For this end, participant observations were conducted in the experimental group and comparison of the results of the annual German tests of both groups. The research generated guiding principles with the aim of helping language teachers to make decisions about their language use choices in the immersion classroom.

Keywords: German as a Foreign Language. Immersion in L2. Bilingual education. Use of L1 in teaching L2. Empirical research in bilingual immersion.

ZUSAMMENFASSUNG

In den letzten Jahrzehnten haben sich zweisprachige Schulen weltweit vervielfacht und sind auch in Brasilien weit verbreitet. Hinter dieser Konzeption steht die Suche nach bilinguaalem Unterricht, um eine mehrdimensionale Sicht auf das Erlernen von Sprachen aus der Perspektive der kulturellen Vielfalt zu ermöglichen. Daher gewinnt der immersive Ansatz einer zweiten Sprache (L2) Platz in diesem zweisprachigen Bildungsuniversum. Ein anhaltendes Problem in der Immersionserziehung ist der angemessene Gebrauch der ersten Sprache (L1) beim Erlernen der Zielsprache. In den letzten Jahren haben mehrere Studien die Sprache von Lehrenden und Lernenden in zweisprachigen Kontexten und ihre Rolle beim L2-Lernen untersucht. Die vorliegende Arbeit reflektiert die Beziehung von L1-L2 im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Zu diesem Zweck wurde in einer zweisprachigen Schule in Curitiba eine zweijährige Studie in der Grundschule durchgeführt. In der Forschung wurde ein immersiver Ansatz ohne die Verwendung der L1 durch die Lehrerin/Forscherin implementiert, und im gleichen Sinne sollten die SchülerInnen vorzugsweise auf L2 (Deutsch) mit ihr kommunizieren. Die vorwiegend qualitative empirische Studie versuchte, die schulische Leistung des L2-Lernens aus zwei Gruppen zu untersuchen — der Versuchsgruppe mit der eingeschränkten Verwendung der L1 und der Kontrollgruppe mit der uneingeschränkten Benutzung von L1. Zu diesem Zweck wurden teilnehmende Beobachtungen in der Versuchsgruppe durchgeführt und die Ergebnisse der Jahrestests im Fach Deutsch beider Gruppen verglichen. Die Forschung generierte Leitprinzipien, um Sprachlehrenden dabei zu helfen, Entscheidungen über ihren Sprachgebrauch im Immersionsunterricht zu treffen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache. L2-Immersionsunterricht. Zweisprachige Ausbildung. Verwendung von L1 im L2-Unterricht. Empirische Forschung zur zweisprachigen Immersion.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 4. 1- DIAGRAMME ZU DEN ERWORBENEN KOMPETENZEN 2017	86
ABBILDUNG 4. 2- JAHRESTESTS NOTEN 2017 HISTOGRAMM.....	92
ABBILDUNG 4. 3- DIAGRAMME ZU DEN ERWORBENEN KOMPETENZEN 2018	97
ABBILDUNG 4. 4- JAHRESTESTS NOTEN 2018 HISTOGRAMM.....	101

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 4. 1- 2. KLASSE A 2017- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRETEST).....	94
TABELLE 4. 2- 2. KLASSE B 2017- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRETEST).....	94
TABELLE 4. 3- 3. KLASSE A 2018- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRETEST).....	103
TABELLE 4. 4- 3. KLASSE B 2018- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRETEST).....	104

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

2L1	- zwei Erstsprachen
CLIL	- <i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLT	- <i>Communicative Language Teaching</i>
DaF	- <i>Deutsch als Fremdsprache</i>
DaM	- <i>Deutsch als Muttersprache</i>
DaZ	- <i>Deutsch als Zweitsprache</i>
ebd.	- ebenda
e.g.	- <i>exempli gratia</i>
EFL	- <i>English as a Foreign Language</i>
ELT	- <i>English Language Teaching</i>
ESL	- <i>English as a Second Language</i>
et. al.	- <i>et alii</i>
Hervorh. i.O. - Hervorhebung im Original	
HV	- <i>Hörverstehen</i>
L1	- erste Sprache/Muttersprache
L2	- zweite Sprache/Fremdsprache
lat.	- lateinisch
LV	- <i>Leseverstehen</i>
MK	- <i>Mündliche Kommunikation</i>
SESB	- Staatliche Europa-Schule Berlin
sic	- <i>sīc erat scriptum</i>
SK	- <i>Schriftliche Kommunikation</i>
STD	- Standard
USA	- <i>United States of America</i>
vgl.	- vergleiche
ZDP	- <i>Zone of Proximal Development</i>
ZNE	- <i>Zone der nächsten Entwicklung</i>
ZSE	- Zweitspracherwerb

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	15
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	19
2.1	BILINGUALISMUS	19
2.1.1	SPRACHE	19
2.1.1.1	Zweisprachigkeit.....	20
2.1.1.2	Sprachbegriffe.....	21
2.1.2	BILINGUALER UNTERRICHT	23
2.1.2.1	Geschichte und Definition	23
2.1.2.2	Organisation des Unterrichts des bilingualen Lernens	25
2.1.2.3	Formen von Bilingualismus	26
2.1.2.4	Modelle des bilingualen Unterrichts.....	27
2.1.2.5	Internationale und bilinguale Schulen	29
2.2	IMMERSION	33
2.2.1	ENTWICKLUNG UND BESCHREIBUNG DES IMMERSIONSVERFAHRENS	33
2.2.2	BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT (CLIL).....	35
2.2.3	IMMERSIONSVARIANTEN.....	36
2.3	L2- ERWERB/LERNEN.....	39
2.3.1	SPRACHERWERB	39
2.3.2	INSTRUKTION UND ERWERB/ERLERNEN DER L2	42
2.3.3	ZWEITSPRACHERWERBSTHEORIEN.....	45
2.3.3.1	Behavioristische Ansätze.....	45
2.3.3.2	Generative/kognitive Ansätze.....	46
2.3.3.3	Kognitiv-interaktionistische Ansätze.....	48
2.3.3.4	Soziokulturelle Ansätze	50
2.3.4	L2-ERWERB/-LERNEN IN DER GRUNDSCHULE	57
2.3.4.1	Verhaltensaspekte beim L2-Lernen	57
2.3.4.2	Hypothese der kritischen Periode	59
2.3.4.3	Kommunikative Interaktion.....	61
2.3.4.4	Verwendung der L1 beim L2-Lernen	63
2.3.4.5	Die Rolle der Lehrenden.....	65
2.3.5	DIE L1/L2 DEBATTE.....	66

2.3.5.1	Sprachfunktion beim L2-Lernen.....	66
2.3.5.2	Der monolinguale Modus	69
2.3.5.3	<i>Codeswitching</i> : geeignet oder nicht?	71
2.3.5.4	Erkenntnis und Affekt.....	73
3	METHODISCHES VORGEHEN	76
3.1	ZIELE UND FORSCHUNGSFRAGEN	76
3.2	PROBANDENINNEN UND KONTEXTUALISIERUNG DER FORSCHUNG.....	77
3.3	DATENSAMMLUNG	79
3.3.1	DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND DIE KOMPETENZANALYSE.....	79
3.3.2	DIE JAHRETESTS	82
4	ERGEBNISSE UND DISKUSSION	84
4.1	JAHR 2017	84
4.1.1	DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND KOMPETENZANALYSE.....	84
4.1.1.1	Datensammlungen	84
4.1.1.2	Ergebnisse und Diskussion	86
4.1.2	DIE JAHRETESTS 2017	91
4.1.2.1	Datensammlungen	91
4.1.2.2	Ergebnisse und Diskussion	92
4.2	JAHR 2018	95
4.2.1	DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND KOMPETENZANALYSE.....	95
4.2.1.1	Datensammlungen	95
4.2.1.2	Ergebnisanalyse und Diskussion	96
4.2.2	DIE JAHRETESTS 2018	101
4.2.2.1	Datensammlungen	101
4.2.2.2	Ergebnisanalyse und Diskussion	102
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND FORSCHUNGSDESIDERATE	105
5.1	SCHLUSSFOLGERUNGEN	105
5.2	FORSCHUNGSDESIDERATE	107
	LITERATURVERZEICHNIS	109
	ANHÄNGE.....	116

1 EINLEITUNG

Viele Schulen in Brasilien und auf der ganzen Welt bieten zunehmend Immersionsprogramme an, bei denen SprecherInnen der Mehrheitssprache (L1) in einer Fremdsprache (L2) unterrichtet werden. Das Modell zog zunehmend Aufmerksamkeit auf sich und in seiner Umsetzung wird die Zweitsprache als Unterrichtsmittel für verschiedene Fächer in Schulen verwendet (vgl. Haataja & Wicke 2016: 4). Immersionsprogramme beschreiben eine Vielzahl von Situationen, in denen ein Sprachwechsel aus verschiedenen Gründen oder Zwecken auftritt (vgl. Johnson & Swain 1997: xi). Dies kann die Immersion von Lernenden einer Mehrheitssprache in eine Minderheitensprache umfassen, um das Erlernen einer L2 zu verbessern (z. B. für englischsprachige SchülerInnen in Québec oder US-amerikanische SchülerInnen, die Spanisch lernen) oder die Immersion zum Wiederherstellen der Herkunftssprache (z. B. um Katalanisch bei spanischsprachigen Kindern in Spanien zu fördern oder die indigenen Sprachen in einigen Regionen Brasiliens zu bewahren) (vgl. ebd.). Und schließlich das Erlernen einer zweiten Sprache, die in der Regel eine Verkehrssprache¹ ist und in Brasilien zur Veranschaulichung Englisch, Französisch oder Deutsch sein kann.

Der Begriff Immersionsunterricht² wurde in den 1960er Jahren rezipiert, um Programme im Kontext von englischsprachigen Kindern zu beschreiben, die an ausgewählten Schulen in Québec auf Französisch unterrichtet wurden (vgl. Johnson & Swain 1997: xi). Diese Erfahrung wurde von Lambert und Tucker (1972) in einer Studie dokumentiert, in der eine Gruppe von Kindern nur Englischunterricht erhielt und die andere Gruppe Englisch- und Französischunterricht bekam, wodurch eine Gruppe eine zusätzliche Sprache erwirbt. In Kanada wurde die Einführung immersiver Programme auf die additive Zweisprachigkeit ausgerichtet, bei der die erste Sprache entwickelt und die zweite Sprache hinzugefügt wird (vgl. Baker 2011: 114f). Parallel zu solchen Programmen hat die Forschung zum Wachstum und zur Entwicklung von Studien beigetragen, um das Verständnis für Aspekte des Zweitspracherwerbs und der angewandten Linguistik zu verbessern (Genesee 1985, 1987; Lambert und Tucker 1972; Swain und Lapkin 1982).

¹ *Lingua franca*

² „Immersion (von lat. *immersio*) bedeutet Eintauchen in die Sprache bzw. Sprachbad“ (Stebler & Merki 2010: 21). Die Immersion wird als eine Form des zweisprachigen Unterrichts angesehen, bei dem die meisten Lernenden eine bestimmte Muttersprache oder Erstsprache (L1) sprechen und einen Teil ihrer Anweisungen über eine Fremdsprache oder eine Zweitsprache (L2) erhalten (vgl. Genesee 1987: 1). Voraussetzung ist, dass die Zielsprache als Alltagssprache und Unterrichtssprache verwendet wird.

In diesem umfassenden Bereich gibt es Diskussionen über die Verwendung von L1 in L2-Klassen. Im Allgemeinen geht es um den Gebrauch dieser L1, das heißt ob er ratsam wäre oder nicht; Wie viel Benutzung von L1 umsichtig wäre; Welche Rolle L1 beim L2-Lernen spielen würde und welche Auswirkungen dies auf das Erlernen der Zielsprache hätte. Auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens oder -erwerbs unter Einbeziehung jüngerer Sprach-Lernenden wurden noch nicht viel Forschungsarbeiten vorgelegt (vgl. Lázaro-Ibarrola & Azplicueta-Martinez 2019: 80). Darüber hinaus fügen Swain und Lapkin (2013: 123f) hinzu, dass die in Immersionsklassen durchgeführten Forschungsarbeiten erweitert werden müssen, da anscheinend keine Studie die Häufigkeit und Funktionen des Gebrauchs der ersten Sprache durch Lernende oder Lehrende für die Erweiterung der Sprachkenntnisse untersucht. Die Autorinnen schlagen auch Untersuchungen zu den Auswirkungen vor, die die erste Sprache auf die Entwicklung der Zielsprache haben könnte, und ergänzen, dass noch Studien mit Schwerpunkt auf diesem Bereich erforderlich seien, um den Sprachgebrauch zu erforschen und verschiedene Strategien zur Verbesserung des Gebrauchs der Zielsprache auszuprobieren (vgl. ebd.: 124).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird eine Studie im Kontext der Fremdspracherwerbsforschung vorgestellt. In diesem Zusammenhang wurde es als notwendig erachtet, den Spracherwerbsprozess zu analysieren, das heißt es musste dokumentiert werden, inwieweit der Ansatz eines absoluten Immersionsverfahrens diesen beeinflusst. Ziel war es herauszufinden, ob sich eine Veränderung in den mündlichen und schriftlichen Leistungen in der L2 der SchülerInnen feststellen lässt. Inwieweit könnte die Einschränkung der L1 das Lernen beeinflussen?

Die Studie umfasst den Vergleich zweier DaF-Gruppen im Grundschulbereich. Die hier vorgelegte, empirisch angelegte Forschungsarbeit befasst sich mit Fragen des Kommunikationsprozesses von Lernenden in einem schulischen Umfeld im Hinblick auf den immersiven Ansatz in Deutsch (L2) ohne Verwendung von Portugiesisch (L1). Es wird exemplarisch untersucht, inwieweit die einsprachige Verwendung der L2 durch die Lehrerin/Forscherin das Erlernen der L2 beeinflusst und welche Kompetenzen die SchülerInnen angesichts des einsprachigen Ansatzes erwerben oder nicht. Darüber hinaus examiniert die Interventionsstudie die Kommunikationsstrategien der Lernenden im Hinblick auf den einsprachigen Ansatz sowie, ob aufgrund des reinen Immersionsansatzes ein signifikanter Unterschied in der L2-Leistung der Lernenden festgestellt werden kann.

In diesem Zusammenhang sind die Ziele der Forschung: (1) Zu untersuchen, inwieweit die ausschließliche Verwendung der Zielsprache durch die Lehrerin/Forscherin das Erlernen der

L2-Sprache beeinflusst; (2) Zu betrachten, welche Kompetenzen die Lernenden angesichts des einsprachigen Ansatzes erwerben; (3) Zu analysieren, ob aufgrund des reinen Immersionsansatzes ein signifikanter Unterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe in der L2-Leistung der Lernenden festgestellt wird. Aus diesen Zielen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. *Welche mündlichen Kompetenzen werden von GrundschülerInnen einer bilingualen Schule mit einem rein immersiven Ansatz erreicht, ohne jegliche Vermittlung durch die L1 seitens der Lehrerin im DaF-Unterricht?*
2. *Welche Kompetenzen werden von Lernenden entwickelt, um sich in der L2 am immersiven DaF-Unterricht zu beteiligen?*
3. *Tritt bei den Jahrestests ein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen auf, wenn die untersuchte Gruppe mit einer Kontrollgruppe verglichen wird?*
4. *Inwieweit wird die Kommunikation in der L2 durch die Nichtanwendung der L1 beeinträchtigt?*

Abschließend soll noch die Struktur der Arbeit erläutert werden: Der theoretische Teil im zweiten Kapitel wird mit der Darstellung der theoretischen Grundlagen mit Definitionen zu Sprache und Bilingualismus eingeleitet (2.1). Die beiden Unterkapitel beschreiben die sprachlichen Begriffe sowie die Geschichte und Definition des bilingualen Unterrichts und seine Präsenz in Brasilien und in der Welt. Zweisprachige Unterrichtsorganisationen, -formen und -modelle werden anschließend erörtert, und der Unterschied zwischen bilingualen und internationalen Schulen wird erläutert.

In Kapitel 2.2 wird die immersive Philosophie beschrieben und anschließend die Ursprünge der Entwicklung des immersiven Konzepts vorgestellt. Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL³) wird aufgrund seiner Verbindung mit immersiven Verfahren in vielen Ländern dargestellt, und darauf folgend werden die Immersionsvarianten und ihre jeweiligen Schulprogramme beschrieben.

Kapitel 2.3 befasst sich mit den in der Forschungsliteratur diskutierten Unterschieden zwischen Spracherwerb und Sprachlernen. Anschließend werden die verschiedenen Kontexte des gesteuerten und nicht gesteuerten L2-Erwerbs/Lernens aufgezeigt. Ein Unterkapitel dient der Einführung in pädagogische Unterrichtsansätze und L2-Lerntheorien. Bei der

³ *Content and Language Integrated Learning*

Auseinandersetzung mit diesen Theorien wurde versucht, den immersiven Unterricht und die Frage der Verwendung von L1 und L2 im Klassenzimmer zu priorisieren. Im Abschnitt über das Erlernen einer L2 in der untersuchten Altersgruppe wird Folgendes angesprochen: die Rolle von Motivation und Einstellungen beim L2-Lernen; die *Hypothese der kritischen Periode*; kommunikative Interaktion im Klassenzimmer; die Verwendung von L1 im L2-Unterricht und schließlich die Rolle der Lehrenden im L2-Unterricht in der Grundschule. Das Kapitel endet mit einer kritischen Diskussion über die Verwendung von L1 und L2 in L2-Klassenzimmer.

Im Kapitel 3 wird der empirische Teil der Arbeit vorgestellt, in dem zunächst die Forschungsziele und -fragen vorgestellt werden, gefolgt von den ProbandInnen und dem Forschungskontext. Im nächsten Unterkapitel werden das Forschungsdesign und die Instrumente zur Datenerfassung mit einer kurzen Präsentation der Forschungsmaterialien dargestellt.

Kapitel 4 ist der Datenanalyse gewidmet, die in drei Phasen durchgeführt wurde: Zunächst wurden die Kommentare der teilnehmenden Beobachtungen untersucht und in Unterthemen gruppiert. Die Beobachtungen wurden dann mit den von den ProbandInnen erworbenen Kompetenzen gewichtet, die wiederum monatlich gesammelt und in sechs Diagrammen für jedes untersuchte Schuljahr dargestellt wurden. Tatsächlich wurde innerhalb der qualitativen Datenerfassung eine quantitative Erfassung erstellt, um die Diskussion der Ergebnisse zu unterstützen. Schließlich wurde eine statistische Analyse der Jahrestests durchgeführt, aus der sich zwei Histogramme und vier Tabellen ergaben, die später untersucht wurden. Um die Analyse zu erleichtern, wurde die Studie in zwei Forschungsjahre untergliedert.

Abschließend folgt eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse in Form einer Schlussfolgerung in Kapitel 5. In ihr wird das Forschungsergebnis unter dem Gesichtspunkt der Verwendung von L1 im L2-Unterricht und seiner möglichen didaktischen Implikationen erörtert. Ein kritischer Ausblick der Studie selbst wird in Form einer Retrospektive durchgeführt, in der neben anderen Desideraten auch methodische Ansätze sowie Vorschläge zur Replikation der Studie diskutiert werden.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 BILINGUALISMUS

Dieses Kapitel führt in die theoretischen Grundlagen mit Definitionen zur Sprache im Allgemeinen und zur gesprochenen Sprache im Besonderen ein. Anschließend werden der Begriff des *Bilingualismus* und seine Definitionen nach verschiedenen AutorInnen vorgestellt. Daraufgehend werden die in der Sprachforschung verwendeten sprachlichen Begriffe präsentiert. Die Geschichte und Definition des bilingualen Unterrichts und seine Repräsentativität in der Welt und in Brasilien werden kurz dargestellt. Im Anschluss daran werden Organisationen, Formen und Modelle des zweisprachigen Unterrichts behandelt. Zuletzt wird in einem Unterkapitel auf bilinguale und internationale Schulen eingegangen.

2.1.1 SPRACHE

Sprache ist ein komplexes System, über das Kommunikation stattfindet. Es ist das wichtigste Medium für die zwischenmenschliche Kommunikation (vgl. Günther & Günther 2007: 46). Die jüngsten Beiträge über Sprache im Allgemeinen beziehen sich auf die notwendige und wichtige Unterscheidung in der Praxis zwischen Sprache und Sprechen (vgl. ebd.). Sprachliches Handeln ist grundlegend und selbstregulierend in den alltäglichen Prozessen eines Kindes. In diesem Sinne stellt sich die Verwendung von Sprache als wichtiges Mittel zur Bestätigung zwischen Aktivität und erworbener Sprache dar⁴ (vgl. ebd.).

Die Erstsprache ist *in der Regel* die zeitlich erste Sprache, die erworben wird und die in stark und schwach unterteilt werden kann (vgl. Kielhofer & Jonekeit 1983: 12 zitiert nach ebd.: 56). *In der Regel*, weil die Erstsprache nicht immer die Erste war, die erworben wurde. Die Erstsprache ist im Allgemeinen die dominante Sprache, die eine Person beherrscht (vgl. ebd.). Dies ist möglicherweise nicht der Fall bei jüngeren Kindern mit Migrationshintergrund, in dem die zuerst erworbene Sprache eventuell auf Kosten der Sprache des Wohnsitzlandes vergessen wird.

Die „Muttersprache“ wird formal als die Sprache angesehen, die die Mutter spricht, und als die erste Sprache, die ein Kind lernt. Sie wird normalerweise während des Heranwachstums des

⁴ Als selbstregulierend ist die Sprache für das Kind nicht nur wichtig für die Bestätigung seiner Aktivitäten, sondern auch für den Erwerb der Sprache. Das Kind muss sprechen, um zu verinnerlichen, was es tut.

Kindes auf natürliche Weise erworben und kann die Erst- oder die Hauptsprache sein (vgl. Günther & Günther 2007: 57). Wie oben dargestellt wurde, ist die Muttersprache nicht immer die Erstsprache. In der Literatur wird L1 im Allgemeinen verwendet, um sowohl die *Muttersprache* als auch die *Erstsprache* zu bezeichnen.

Die Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird, gilt als Zweitsprache (L2). Dieser Erwerb kann systematisch und kontrolliert erfolgen, wie in Schulen oder Sprachkursen. In diesem Fall wird häufig der Begriff *Fremdsprache* verwendet (vgl. Günther & Günther 2007: 58). Wenn diese Sprache auf natürliche Weise und nicht kontrolliert erworben wird, wie beispielsweise in Umgebungen von Migration, wird häufig der Begriff *Zweitsprache* verwendet (vgl. ebd.). Es kann jedoch eine Kombination beider Typen geben, kontrolliert und unkontrolliert, wie bei einigen Modellen der Immersion in das L2-Lernen, bei denen die Zielsprache als Unterrichtssprache verwendet wird, und sowohl authentische als auch unkontrollierte Kommunikation stattfindet (vgl. ebd.).

2.1.1.1 Zweisprachigkeit

Krashen (1982:10) unterscheidet zwischen *Erwerb* und *Lernen* der L2. Für den Autor ist der Spracherwerb ein unbewusster Prozess, der ohne die Wahrnehmung dieser Sprache stattfindet und in natürlichen Kontexten vorkommt, wenn das Kind beispielsweise seine L1 erwirbt (vgl. ebd.). Lernen hingegen bezieht sich laut Krashen auf die bewusste Kenntnis einer zweiten Sprache und findet normalerweise in Unterrichtskontexten statt, beispielsweise in Schulen oder Sprachkursen (vgl. ebd.). Der Erwerb von zwei L1 simultan oder fast simultan führt normalerweise zur *Zweisprachigkeit*.

Kinder mit Migrationshintergrund, die in einer Familie aufwachsen, deren Sprache sich von der des Aufenthaltslandes unterscheidet, gelten meist als zweisprachig oder bilingual. Sie hätten daher zwei Erstsprachen — 2L1 (vgl. Harr et al. 2018: 10). Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit, in zwei Sprachen zu kommunizieren und sie als MuttersprachlerIn [sic] zu verstehen (vgl. Günther & Günther 2007: 60f; vgl. Bloomfield 1933: 8).

Macnamara (1967 zitiert nach Cummings und Swain 2014: 7) definiert „bilinguals as those who possess at least one of the language skills (listening, speaking, reading and writing) even to a minimal degree in their second language”⁵. Nach dieser Definition beherrscht eine Person

⁵ [...] „Zweisprachige diejenigen sind, die mindestens eine der Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) auch nur in minimalem Maße in ihrer zweiten Sprache besitzen”. (eigene Übersetzung)

möglicherweise nicht alle Fähigkeiten gleichermaßen.

VanPatten und Benati (2010: 69) definieren *Zweisprachigkeit* als das Wissen und den Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen durch eine Einzelperson oder eine Gemeinschaft. Sie unterscheiden zwischen zwei Arten von Bilingualismus: *Frühbilinguale* und *Spätbilinguale*. Als *Frühbilinguale* gelten diejenigen, die vor dem 4. Lebensjahr mehr als eine Sprache lernen, bevor der Erwerb einer anderen Sprache praktisch abgeschlossen ist (vgl. ebd.). *Spätbilinguale* sind diejenigen, die eine zweite Sprache erwerben, nachdem eine erste Sprache bereits in Gebrauch ist (vgl. ebd.). Sowohl in der frühen als auch in der späten Zweisprachigkeit ist eine Sprache im Allgemeinen dominanter als eine andere, obwohl es den Anschein macht, dass beide fließend sind. (vgl. ebd.).

Harr et al. (2018: 12) vertreten die Ansicht, dass es sich nicht mehr um einen bilingualen Erwerb der L1 handelt, wenn ein Kind nach drei Jahren eine zweite Sprache lernt, sondern um einen „sukzessiven Erwerb der Zweitsprache“, da zu diesem Zeitpunkt die L1 bereits vorhanden ist.

Bei Kindern, die bereits in jungen Jahren Kontakt zu mehreren Sprachen haben, ist es nicht immer möglich zu unterscheiden, was L1 für sie wäre, da sie mehrere *Primärsprachen* haben (vgl. Harr et al. 2018: 8). Ein Kind gilt als mehrsprachig, wenn es täglich zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel verwendet (vgl. Günther & Günther 2007: 59). Für Harr et al. (2018: 27) sollten Menschen, die in ihrem täglichen Leben aktiv mehrere Sprachen verwenden, als mehrsprachig betrachtet werden.

2.1.1.2 Sprachbegriffe

In wissenschaftlichen Kontexten werden die Begriffe „Muttersprache“, „Fremdsprache“ oder „Zweitsprache“ im Gegensatz zu Alltagsdiskursen nicht oft verwendet, sondern die Begriffe „Erst-, Zweit- oder Drittsprache“ (vgl. Harr et al. 2018: 8; Hervorh. i.O.). Die *Erstsprache* (L1) ist die erste Sprache, die bis zum Alter von drei Jahren gelernt wird, und eine nach dieser Zeit erlernte Sprache wird als *Zweitsprache* (L2) bezeichnet (vgl. ebd.). Wenn eine Person bereits eine *Fremdsprache* gelernt hat und eine dritte Sprache lernen möchte, handelt es sich nicht mehr um den Erwerb einer *Zweitsprache*, sondern um den Erwerb einer *Drittsprache* (vgl. ebd.: 15). Aus praktischen und vereinfachenden Gründen wird in der verbreiteten Literatur jedoch der Begriff *Zweitspracherwerb* (L2) verwendet, selbst wenn es um den Erwerb einer *Dritt-* oder gar *Viertsprache* geht (vgl. Günther & Günther 2007: 60).

Der Begriff *Deutsch als Muttersprache* (DaM) wird nicht als wissenschaftlicher Begriff angesehen, da, wie oben dargestellt, die wichtigste Sprache möglicherweise nicht die Muttersprache ist. Darüber hinaus verzerrt der Begriff *Muttersprache* [sic] die Situation des Spracherwerbs, da an dieser Sprache neben der Mutter auch andere Bezugspersonen teilnehmen (vgl. Harr et al. 2018: 7; Hervorh. i.O.).

Im Allgemeinen bezieht sich der Begriff *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) auf den Erwerb der deutschen Sprache außerhalb der deutschsprachigen Länder. Der Begriff *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) bezieht sich auf den Erwerb der deutschen Sprache in einem Land, dessen Sprache oder eine der Amtssprachen Deutsch ist. Diese Unterscheidung stellt sich jedoch als problematisch heraus, da es Länder gibt, deren offizielle Sprache nicht Deutsch ist, aber in denen bestimmte Kontexte das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache ermöglichen (vgl. ebd.; Hervorh. i.O.).

Innerhalb der Klassifikationen von Sprachen gibt es implizite Machtfragen zwischen Mehrheit und Minderheit, die Art und Weise, wie wir eine Sprache als SprecherInnen oder Nicht-SprecherInnen betrachten und wie wir diese Sprache in Bezug auf Territorium, Identität, Nationalität und Geschichte sehen (vgl. Pedley 2019: 134). Diese Beziehungen spiegeln die Art und Weise wider, wie Gruppen von Menschen und ihre Sprachen wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund beschreibt eine *Minderheitensprache* die Sprache einer Gruppe von Menschen, die als ethnische Minderheiten angesehen werden, oder die Sprache nationaler oder regionaler Minderheiten oder die von Minderheiten mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Eine *Mehrheitssprache* wird als die Sprache angesehen, die im Allgemeinen von der Mehrheit der Bevölkerung eines Landes oder einer Region gesprochen wird. In einer mehrsprachigen Gesellschaft wird die *Mehrheitssprache* im Gegensatz zur *Minderheitensprache* allgemein als die Sprache mit hohem Status angesehen, die auch als dominante Sprache oder *Killersprache*⁶ bezeichnet wird (vgl. Ceramella 2012: 11).

In Brasilien ist Portugiesisch (L1) im bilingualen Unterrichtskontext die Erstsprache der meisten Lernenden. Die L1 wird weder als Minderheitensprache noch als *Killersprache* angesehen. In diesem Land hat der zweisprachige Unterricht einen besonderen Stellenwert, der sich von der in Schulen auf der ganzen Welt unterscheidet. Die portugiesische Sprache ist die Mehrheitssprache, die nicht nur erhalten bleiben soll, sondern auch Teil des regulären Lehrplans bilingualer Schulen ist. Einige Fächer werden sogar obligatorisch in dieser Sprache

⁶ *killer language*

(L1) unterrichtet. In diesem brasilianischen Kontext des zweisprachigen Unterrichts wird die L2 auch nicht als *Killersprache* angesehen, denn die Idee zweisprachiger oder internationaler Schulen ist die Förderung und Verbesserung des Unterrichtes in L2, damit die SchülerInnen die L2 in ähnlicher Weise wie ihre L1 beherrschen.

Die Entwicklung des Bilinguismus in Schulprogrammen hat viele Facetten. Es kann eine familiäre Entscheidung sein, Kindern den Erwerb einer anderen Sprache zu ermöglichen, oder es kann eine Notwendigkeit sein, wie dies bei Kindern im Migrationskontext der Fall ist. Dieses Thema wird im nächsten Kapitel behandelt.

2.1.2 BILINGUALER UNTERRICHT

2.1.2.1 Geschichte und Definition

In den 1960er Jahren wurden in den USA bilinguale Programme ins Leben gerufen, um die Bildungsprobleme von Kindern zu minimieren. SchülerInnen, die eine andere Sprache sprachen als die, die im Unterricht verwendet wurde, hatten folglich schlechtere Schulleistungen und eine höhere Schulabbrecherquote (vgl. Mello 2011: 124). Die Intention war, spezielle Programme zu erstellen, deren Zweck darin bestand, die L1 vorübergehend als Unterrichtssprache zu verwenden, bis die L2 (englische Sprache) so weit entwickelt war, dass diese Kinder in den Regelunterricht eingeführt werden konnten (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kam es zu einer Abwertung der L1, da diese als Hindernis im schulischen Umfeld angesehen wurde.

Im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten entstand der *Bilinguale Unterricht* in Kanada 1965 als Folge der Wertschätzung der französischen Sprache und Kultur, da die französischsprachige Gemeinschaft mit der Situation der Minderwertigkeit ihrer Sprache unzufrieden war (vgl. Mello 2011: 124). Das Ergebnis war der Vorschlag, das Sprachrepertoire englischsprachiger Kinder durch ein bilinguales Immersionsprogramm an einer Gemeinschaftsschule am Stadtrand von Montreal um eine L2 (Französisch) zu erweitern (vgl. ebd.).

Seitdem haben sich bilinguale Immersionsprogramme entwickelt, die unterschiedliche Formen herausbildeten, die noch heute in kanadischen Provinzen und in verschiedenen Regionen der Vereinigten Staaten zu finden sind.

In Brasilien ist bilingualer Unterricht ein historisches Erbe der Jesuitenmissionen mit dem Ziel, die indigene Sprache zum Erlernen von Portugiesisch zu verwenden, um die indigenen

Völker in die nicht-indigene Welt zu integrieren (vgl. Bassani 2015: 34). Dieser Prozess begann zur Zeit der Kolonialisierung Brasiliens um das Jahr 1550. Jahrhunderte später wurde ein Modell des bilingualen Unterrichts der indigenen Gemeinschaften übernommen. Dabei fand die Alphabetisierung fortan in der indigenen Sprache (L1) statt und wurde nicht wie zuvor auf Portugiesisch vermittelt. Die portugiesische Sprache wurde daneben als L2 eingeführt (vgl. ebd.). Ein solches Modell hatte bis zum Erwerb der vorherrschenden Sprache und Kultur einen Übergangscharakter. Gegenwärtig wird im bilingualen Unterricht für indigene Gemeinschaften mit einer Geschichte des Verlusts von Bräuchen, Werten und Sprachen aufgrund des intensiven Kontakts mit der nicht-indigenen Welt die indigene Sprache zum Zweck der sprachlichen Wiederherstellung eingeführt (vgl. ebd.). Dies war dank der Verfassung von 1988 möglich, die den indigenen Gemeinschaften das Recht auf bilingualen Unterricht garantierte.

Liberali und Megale (2011: 58) weisen darauf hin, dass es in Brasilien vier Vorschläge für bilingualen Unterricht gibt: bilingualen Unterricht mit Gebärdensprachen, bilingualen indigenen Unterricht, bilingualen Unterricht in mehrsprachigen Kontexten — Grenzgemeinschaften, deutsche und ukrainische Gemeinschaften in Südbrasilien — und bilingualen Unterricht für Kinder der gesellschaftlichen Oberschicht, die die Möglichkeit haben, für zweisprachigen Unterricht an teuren Schulen zu bezahlen.

Bilingualer Unterricht bedeutet, L2-Sprachen intensiv zu lernen und die Wirkung dieser Sprachen als echtes Kommunikationsmittel zu fördern, um die Möglichkeit zu bieten, spezifische Sachgebiete mit Hilfe der L2 zu lernen und Inhalte und Problemstellungen aus neuen Perspektiven zu erarbeiten und, in diesem Zusammenhang, die Perspektiven und interkulturellen Möglichkeiten der SchülerInnen zu erweitern (vgl. Bergner 2006: 6).

Für Genesee (1987: 1) findet der Unterricht in der echten bilingualen Erziehung in mindestens zwei Sprachen in der Schule statt.

Im Allgemeinen bezieht sich bilingualer Unterricht auf Modelle der Schulbildung, in denen Unterricht und Inhalt in zwei Sprachen unterrichtet werden. Ziel ist es, den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in einem bestimmten Fach mit der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten in einer L2 zu verbinden. Ziel soll es sein, den Spracherwerbsprozess zu intensivieren und gleichzeitig Fachkenntnisse zu erwerben (vgl. Bergner 2006: 7). Grundvoraussetzung ist, dass der Fremdsprachenunterricht weitgehend in der Zielsprache stattfindet, sodass Unterrichts- und Arbeitsanweisungen auch in der Fremdsprache erteilt werden (vgl. ebd.: 9).

2.1.2.2 Organisation des Unterrichts des bilingualen Lernens

Sudhoff (2010: 18) erwähnt zwei grundlegende Arten der Organisation des Unterrichts des bilingualen Lernens, die mit dem langfristigen bilingualen Unterricht verbunden sind: *fremdsprachlicher Sachfachunterricht* und *bilingualer Sachfachunterricht* (Hervorh. i.O.), und der Unterricht von *Fremdsprachen als Arbeitssprachen und bilinguale Module* (ebd.; Hervorh. i.O.), die zur Grundform des bilingualen Unterrichts mit einer kürzeren Dauer gehören.

Im *bilingualen Unterricht in Langzeitform* (vgl. Sudhoff 2010: 18; Hervorh. i.O.) werden einzelne Fächer wie Geschichte, Biologie oder Geographie in einer Fremdsprache unterrichtet, die als Kommunikationsmittel im Klassenzimmer dient und durch die der Inhalt des jeweiligen Fachs vermittelt wird (vgl. ebd.). Demzufolge ist die Fremdsprache ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsprozesses und wird als Unterrichtssprache verwendet, wodurch ihre Anwendung geübt wird. *Bilingualer Unterricht mit kürzerer Laufzeit* sind flexible Unterrichtsmodelle, normalerweise mit begrenzter Zeit (vgl. ebd.: 22; Hervorh. i. O.). In diesem Fall werden einzelne Unterrichtsprojekte oder Unterrichtseinheiten für ein Fach in einer Fremdsprache für einen kürzeren Zeitraum durchgeführt (vgl. ebd.). Diese Art von Projekt wurde beispielsweise im Rahmen einer Initiative des thüringischen Kultusministeriums auf der Grundlage einer Liste interdisziplinärer zweisprachiger Module durchgeführt (vgl. Carl et al. 2006: 28). In Brasilien wurden keine zweisprachigen Bildungseinrichtungen gefunden, die kurzfristige bilinguale Projekte annehmen.

In den USA umfasst die überwiegende Mehrheit der bilingualen Programme die spanische Sprache. In Deutschland sind sie hauptsächlich in Englisch und Französisch (vgl. Sudhoff 2010: 18). In Brasilien ist der Großteil der Partnersprachen die englische Sprache, wobei Deutsch, Französisch, Arabisch und Italienisch auch in der zweisprachigen Schulbildung vorhanden sind.

Die Schule, an der die aktuelle Studie stattfand, gilt als elitäre zweisprachige Schule für Kinder und Jugendliche aus privilegierten Gesellschaftsschichten, die die Möglichkeit haben, für teure Bildung zu bezahlen. Das Bildungsmodell dieser Schule basiert auf bilinguaalem Unterricht, dessen Anweisungen und Inhalt in zwei Sprachen unterrichtet werden, mit dem Ziel, den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in dem zu lernenden Fach mit der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten in einer L2 zu verbinden. Es wird als langfristiger bilingualer Unterricht angesehen, da Schulfächer in einer Fremdsprache

unterrichtet werden, die als Kommunikationsmittel im Klassenzimmer und auch in der gesamten Schule dient und mit der der Inhalt des jeweiligen Fachs übertragen wird.

2.1.2.3 Formen von Bilingualismus

Es gibt verschiedene Modelle und Arten des bilingualen Unterrichts. Sie können sich unter anderem in Bezug auf Ziele, Unterrichtszeit in den beteiligten Sprachen, pädagogische Ansätze und Praktiken, die Merkmale der teilnehmenden SchülerInnen und den Kontext, in den sie eingefügt werden, unterscheiden (vgl. Mello 2011: 120).

Für einige kann das Ziel des L2-Erwerbs der Wunsch sein, eine zusätzliche Sprache zu erlernen, um berufliche Aussichten zu verbessern, sich auf Reisen in einer anderen Sprache auszudrücken oder die Möglichkeit zu erhalten, in einem anderen Land zu studieren. Für andere ist das Erlernen einer L2 jedoch eine Notwendigkeit, wie dies in Situationen im Zusammenhang mit Migration der Fall ist. In der ersten Situation wird die L1 nicht zu Lasten von L2 reduziert, wenn Zweisprachigkeit erreicht wird. In der zweiten Situation kann jedoch ein Verlust der L1 auftreten, indem sie durch die L2 ersetzt wird. Baker (2011: 114f) spricht von additivem oder subtraktivem Bilingualismus als wichtige Kontextkonzepte, die helfen, die Art des gewünschten Zweitsprachenlernens zu erklären:

When a second language and culture have been acquired with little or no pressure to replace or reduce the first language, an additive form of bilingualism may occur. When the second language and culture are acquired (e.g. immigrants) with pressure to replace or demote the first language, a subtractive form of bilingualism may occur. This may relate to a less positive self-concept, loss of cultural or ethnic identity, with possible alienation or marginalization.⁷

Baker (2000: 6) prägte den umstrittenen Begriff *Semilinguismus*, um Menschen zu beschreiben, deren zwei Sprachen sich auf einem niedrigen Entwicklungsstand befinden. Diese Situation kann von subtraktiver Zweisprachigkeit herrühren und ist durch das Fehlen einer angemessenen Entwicklung von L1 und L2 gekennzeichnet.

⁷ „Wenn eine zweite Sprache und Kultur mit wenig oder keinem Druck erworben wurde, die erste Sprache zu ersetzen oder zu reduzieren, kann eine additive Form des Bilinguismus auftreten. Wenn die zweite Sprache und Kultur (zum Beispiel Einwanderer) unter dem Druck erworben werden, die erste Sprache zu ersetzen oder herabzusetzen, kann eine subtraktive Form der Zweisprachigkeit auftreten. Dies kann sich auf ein weniger positives Selbstverständnis, den Verlust der kulturellen oder ethnischen Identität mit möglicher Entfremdung oder Marginalisierung beziehen“. (eigene Übersetzung)

Die Unterscheidung zwischen additivem und subtraktivem Bilinguismus kann sich auf positive oder negative Konzepte beziehen, die die Sprache betreffen, in Bezug auf Kultur, ethnolinguistische Identität usw. In diesem Zusammenhang spricht Bassani (2015: 14) über den Status der betreffenden Sprache und schlägt zwei Arten der Zweisprachigkeit innerhalb dieses Kriteriums vor: „elitäre“ Zweisprachigkeit und „populäre“ Zweisprachigkeit (Hervorh. i.O.). Im ersten Fall spricht der Einzelne die dominierende Sprache innerhalb einer Gesellschaft und eine andere Sprache, die ihm in derselben Gruppe Ansehen verleiht. Die zweite findet innerhalb von Sprachgruppen von Minderheiten statt, deren gesprochene Sprache in der Gesellschaft, in die ihre SprecherInnen eingesetzt sind, einen eher untergeordneten Stellenwert hat.

In einigen Schulprogrammen ist der additive Bilinguismus das pädagogische Ziel, während in anderen das Unterrichten der L1 nur dazu dient, den schulischen Erfolg zu fördern oder Verluste im regulären Unterricht zu vermeiden. Im ersten Fall handelt es sich um Länder, die an ihren Schulen bilingualen Unterricht anbieten, um das Erlernen einer L2 zu verbessern. Dies ist der Fall beim Unterrichten von Französisch in Kanada oder beim Unterrichten von Englisch in Brasilien. Im zweiten Fall sind die amerikanischen Programme der 1960er Jahre ein Beispiel für subtraktiven Bilinguismus, die auf dem Grundgedanken des kulturellen Defizits basieren und bilingualen Unterricht mit akademischem Versagen in Verbindung bringen. L1 wurde als Unterstützungssprache verwendet, bis L2 (Englisch) ausreichend erworben wurde, um die Anforderungen der Schule zu erfüllen.

2.1.2.4 Modelle des bilingualen Unterrichts

Hornberger (1991: 223) erwähnt drei Modelle des bilingualen Unterrichts: *Transitional Model*, *Maintenance Model* und *Enrichment Model*:

Den *Enrichment Model-Programmen* liegt der additive Bilingualismus zugrunde, das heißt sowohl Minderheits- als auch Mehrheitssprachen werden als Lernmediatoren angesehen (vgl. Hornberger 1991: 222). Diese Programme werden in Kanada in Bezug auf Orientierung, Ziele und Struktur immer häufiger eingesetzt. Dies stellt sicher, dass SchülerInnen in Minderheitengruppen die Mehrheitssprache lernen, während SchülerInnen in der Mehrheitsgruppe die Minderheitensprache lernen (vgl. Mello 2011: 136).

Bilingualer Unterricht im Sinne des *Transitional Models* umfasst den Unterricht in L1 für Kinder in den ersten Schuljahren, bis sie sprachlich und akademisch an regulären Klassen teilnehmen können (vgl. Mello 2011: 135). In der Zwischenzeit findet der L2-Unterricht in

separaten Unterrichtsräumen⁸ statt und zielt darauf ab, die Kompetenzentwicklung in der L2 zu beschleunigen (vgl. ebd.). Solche Programme, die in den USA als ESL⁹ bekannt sind, sehen die L1 als ein Hindernis, das überwunden werden muss, da es vorübergehend verwendet wird, bis das Kind sein „Problem“ überwunden hat, indem es die L2 erfolgreich als Unterrichtssprache benutzt (vgl. Cummins 1996: 171; Hervorh. i.O.). Aus Lamberts Perspektive (1987, zitiert nach Mello 2011: 130) ist dies ein subtraktiver Bilingualismus, da die L2 allmählich die L1 ersetzt, bis letzteres nicht mehr benötigt wird. Hornberger (1991: 222) charakterisiert das bilinguale *Transitional Model* mit assimilatorischen Merkmalen — da die Lernenden die Sprache der Mehrheitsgesellschaft auf Kosten der Minderheitensprache assimilieren — und Ausgleichsstruktur, weil die SchülerInnen die L1 verwenden, um pädagogische Verluste auszugleichen, während sie die Unterrichtssprache (L2) nicht beherrschen.

In einigen zweisprachigen brasilianischen Schulen sind einige Lernende trotz eines (Sprach-) *Enrichment Models*, das durch ihre additive Sprachorientierung gekennzeichnet ist, in spezielle Klassen aufgeteilt, da sie die L2 noch nicht ausreichend beherrschen, um das Erlernen von Schulfächern in dieser Sprache zu begleiten. Diese Trennung hat jedoch nicht den Charakter des *Transitional Models*, in dem die L1 vorübergehend verwendet wird, während die L2 erworben wird, und erst nachdem die L2 konsolidiert wurde, schließen sich die SchülerInnen der regulären Klassengruppe an.

Im bilingualen Unterricht, der dem *Maintenance Model* folgt, das auch als Entwicklungsmodell bezeichnet wird, werden die SchülerInnen ebenfalls in gesonderte Unterrichtsräume eingeteilt, wie im zweisprachigen Unterricht im *Transitional Model* (vgl. Mello 2011: 130). Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die L1-Lernperiode länger andauert, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, die Minderheitensprache sprachlich und in den Schulfächern zu entwickeln, während sie die Mehrheitssprache erwerben, das heißt, damit L1 nicht vergessen und auch das Lernen von Schulfächern unterstützt wird. Folglich fördern diese Programme die Aufrechterhaltung der Minderheitensprache und weisen daher eine additive Sprachorientierung auf (vgl. Lambert 1987 zitiert nach ebd.).

Wie das *Maintenance Model* für bilingualen Unterricht ist auch das *Enrichment Model* durch pluralistische Ziele und seine additive Sprachorientierung gekennzeichnet (vgl. Hornberger

⁸ *pull-out programs*

⁹ *English as Second Language*

1991: 222). Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die SchülerInnen nicht in gesonderte Unterrichtsräume eingeteilt sind, da die Sprache in diesen Programmen sowohl für SchülerInnen sprachlicher Minderheiten als auch für SchülerInnen der Mehrheitsgruppe als Ressource angesehen wird (vgl. ebd.).

In Brasilien kann der Erwerb einer Verkehrssprache wirtschaftliche und soziale Vorteile bringen, da eine zweite Sprache Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen kann. Im Land sind Schulprogramme, deren L2 eine *Lingua franca* ist, also additive Zweisprachigkeit, das pädagogische Ziel einiger Privatschulen. Im brasilianischen Kontext ist jedoch Portugiesisch als L1 die dominierende Sprache, während L2 die Sprache ist, die diesem sozialen Körper Prestige verleiht, die sogenannte Elite-Zweisprachigkeit (vgl. Bassani 2015: 14).

An der in der Studie vorgestellten Schule ist das Erlernen der deutschen Sprache als L2 durch soziale und wirtschaftliche Vorteile gekennzeichnet, da für viele das Ziel darin besteht, in einem deutschsprachigen Land zu studieren oder zu leben. Eltern sehen in der Schule die Möglichkeit für ihre Kinder, schon in jungen Jahren eine L2 zu lernen und zweisprachig zu werden, indem sie die deutsche Sprache beherrschen, die wirtschaftlich als starke Sprache gilt. In diesem Fall handelt es sich um eine additive Zweisprachigkeit, da beide Sprachen — Deutsch und Portugiesisch — ohne den Druck erworben werden, eine von ihnen zu ersetzen oder zu reduzieren. Diese Ansicht verleiht den Charakter eines *Enrichment Model-Programms* mit einer additiven Ausrichtung der Sprachen, dessen pädagogisches Ziel darin besteht, den Unterricht in der L2 zu verbessern.

In dieser positiven Sichtweise, die die beiden in der untersuchten Schule erlernten Sprachen einbezieht, bietet der Status der betreffenden Sprachen einen Einblick in die Elite-Zweisprachigkeit, weil die dominierende (L1) Sprache innerhalb einer Gesellschaft gesprochen wird und auch eine andere Sprache (L2), die in derselben Gruppe Prestige verleiht.

Nachdem in diesem Kapitel ein Überblick über bilinguale Unterrichtsmodelle gegeben wurde, soll im Anschluss auf die Unterschiede zwischen internationalen und bilingualen Schulen eingegangen werden.

2.1.2.5 Internationale und bilinguale Schulen

Internationale Schulen

Internationale Schulen befinden sich in verschiedenen Teilen der Welt und wurden überwiegend geschaffen, um den Bedürfnissen von Einwanderern und Expatriates gerecht zu werden. Diese wollten ihren Kindern eine Ausbildung anbieten, die dieselbe Sprache und ähnliche Lehrplanmerkmale wie das Herkunftsland verwendeten, damit die Ausbildung der Kinder nicht durch einen längeren Auslandsaufenthalt unterbrochen würde (vgl. Carder 2007: 1f). Die Zielgruppe sind Kinder, deren Eltern als Entsandte für internationale Organisationen, DiplomatenInnen, MitarbeiterInnen transnationaler Unternehmen und ForscherInnen arbeiten.

In Brasilien entstanden internationale Schulen auch aus Gemeinschaften von Einwanderern und Entsandten, die ihren Kindern, die die Sprache des Ziellandes nicht sprachen, eine adäquate Ausbildung bieten wollten. Denn Brasilien wurde im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert ein Einwanderungsland für Migranten aus Italien, Japan und Deutschland, mit dem Ziel der Arbeitsaufnahme (vgl. Moura 2016). Viele Gemeinschaften wurden in Städten und Stadtteilen São Paulos gegründet, in denen Kinder neben dem Erlernen von Schulinhalt auch die portugiesische Sprache lernten und ihre Muttersprache beibehielten (vgl. ebd.).

Im Laufe der Jahre, als die Zahl der Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund allmählich abnahm, nahmen diese Schulen immer mehr SchülerInnen aus der umliegenden Gemeinde auf, die von einer internationalen Ausbildung profitieren wollten, auch wenn sie nicht die Partnersprache sprachen (vgl. ebd.). Dies ist bei den meisten internationalen Schulen in Brasilien der Fall, die nicht L2 sprechende SchülerInnen aufnehmen und spezielle Programme entwickeln, um diese Nachfrage zu befriedigen.

Aufgrund der hohen Kosten für den Unterricht an internationalen Schulen hat nur ein Teil der Bevölkerung Zugang zur bilingualen Bildung. Sie sind Mitglieder der Mittel- oder Oberschicht, die möchten, dass ihre Kinder in einer angesehenen Sprache unterrichtet werden, und bereit sind, die oft hohen Gebühren zu zahlen.

Die überwiegende Mehrheit dieser Schulen verwendet Englisch als Unterrichtssprache. Es sind amerikanische oder britische Schulen, die auf der ganzen Welt weit verbreitet sind. Daher ist es üblich, dass die meisten internationalen Schulen einen britischen oder amerikanischen Lehrplan haben (vgl. Carder 2007: 3). Die übrigen internationalen Schulen bieten hauptsächlich Unterricht in Französisch oder Spanisch an (vgl. ebd.).

Laut Carder (2007: 6) unterrichten die am besten geeigneten zweisprachigen Unterrichtsmodelle für internationale Schulen in der Sprache des Gastlandes zusammen mit Immersion in die zweite Sprache (L2) für nicht-englische Muttersprachler [sic]. Dies ist in Ländern wie Deutschland, Frankreich, Spanien und Italien der Fall, in denen die Sprache des Gastlandes eine *Lingua franca* ist und alle SchülerInnen diese Sprache lernen, die als

Amtssprache gilt. Folglich können sowohl Sprechende des Englischen als L1, als auch Sprechende der jeweiligen Landessprache als L1 von der Zweisprachigkeit profitieren. SchülerInnen, die weder Englisch noch die Landessprache als L1 haben, bietet sich gar die Aussicht auf Dreisprachigkeit (vgl. ebd.).

Internationale Schulen haben keinen gemeinsamen Lehrplan oder wenden dieselben Regeln und Vorschriften an, da jede Schule gemäß der Landesgesetze arbeiten muss, in dem sie sich befindet, es sei denn, sie hat territorialen Status, wie dies bei einigen amerikanischen Schulen der Fall ist (vgl. Carder 2007: 4). Diese Institutionen tendieren auch dazu, dem Modell des Landes ihrer Zugehörigkeit zu folgen, und daher beginnen einige das Schuljahr aus brasilianischer Sicht im zweiten Semester, um mit dem Kalender der nördlichen Hemisphäre übereinzustimmen.

Bilinguale Schulen

Gegenwärtig folgen *Bilinguale Schulen* in Brasilien den Gemeinsamen Lehrplan¹⁰ Brasiliens, der Unterricht findet jedoch in der Zielsprache statt. In der Regel behalten diese Einrichtungen das Schuljahr von Februar bis Dezember bei, wie im brasilianischen akademischen Kalender, und die meisten von ihnen nehmen Halb- oder Vollzeitperioden an, um traditionelle Fächer in zwei Sprachen und außerschulische Aktivitäten anzubieten.

Es wird erwartet, dass in einer bilingualen Schule verschiedene Sprachen sowohl in der täglichen Kommunikation der SchülerInnen als auch im Unterricht verschiedener Fächer vorhanden gesprochen werden. Es gilt nicht als ausreichend, die L2 lediglich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu lehren, sondern diese soll mit anderen Schulfächern in den Lehrplan integriert werden. Einige Schulen nennen sich zweisprachig, erfüllen jedoch nicht die Voraussetzungen dafür.

Dies ist der Fall bei *Sprachintensivierungs-Programmen*, die bilingualen Bildungsprogrammen ähneln, und deren Schwerpunkt auf dem Fremdsprachenunterricht liegt. Hier werden Fremdsprachen als ein Fach oder Lehrplanbereich mit einer höheren wöchentlichen Stundenzahl (Intensität) unterrichtet (vgl. de Mejía 2002: 45). In einigen Schulen kann die Anzahl der Stunden in L2 beispielsweise bis zu 12 Stunden pro Woche erreichen, anstatt der üblichen 2-3 Stunden pro Woche in Schulen, die keinen Intensivierungsmodus verwenden.

¹⁰ *Conselhos Municipais de Educação*

Beim üblichen Programm liegt der Schwerpunkt auf expliziten Anweisungen zu grammatikalischen Formen und anderen sprachlichen Aspekten der L2. Der Fokus wird demzufolge auf der Sprache an sich gesetzt und nicht auf der konzeptionellen Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden in den weiteren Bereichen des akademischen Lehrplans (vgl. ebd.).

In bilingualen Bildungsprogrammen werden jedoch sowohl L1 als auch L2 als Mittel zum Lehren und Lernen in Bildungskontexten verwendet. Dies erfordert die Verwendung beider Sprachen als Vehikel für die Konstruktion von Wissen in verschiedenen Lehrplanbereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften und Geographie zusätzlich zum L2-Lernen selbst (vgl. de Mejía 2002: 46). In diesem Sinne liegt der Schwerpunkt des Sprachenlernens nicht nur auf der Sprache, sondern auch auf der akademischen Leistung und Kommunikation innerhalb der Bildungseinrichtung (vgl. ebd.).

Wenn eine Sprache in einem bestimmten Land nicht als reguläres Kommunikationsmittel verwendet wird, sondern in Schulen unterrichtet wird, wird sie als Fremdsprache betrachtet (vgl. Stern, 1983: 16). Dadurch besteht häufig die Notwendigkeit eines höheren formalen Unterrichtsniveaus, um ein angemessenes Level an Fremdsprachenkenntnissen zu entwickeln, da die Möglichkeiten für den Kontakt mit einer Fremdsprache im täglichen Leben der Lernenden begrenzt sein können (vgl. de Mejía 2002: 47). Dies ist auch in Brasilien im schulischen Fremdsprachenunterricht einiger Zielsprachen der Fall: Die Fremdsprache kann in Form eines Schulfachs unterrichtet werden, in dem Aspekte der Sprache explizit gelernt werden und der einzige Kontakt der Lernenden mit dieser Sprache während des L2-Unterrichts stattfindet, der durchschnittlich aus zwei Stunden pro Woche besteht. Die L2 kann jedoch auch zum Erlernen anderer Fächer verwendet werden, beispielsweise Mathematik. In Anbetracht dessen muss die Sprache nicht unbedingt in L2-Klassen erlernt werden. Dies ist der Fall bei bilingualen und internationalen Schulen, die L2 als Unterrichtssprache für andere Schulfächer verwenden und am Ende implizit das L2-Lernen fördern. In der brasilianischen Realität sind internationale Schulen zweisprachige Schulen, aber nicht alle zweisprachigen Schulen sind international. Eine bilinguale Schule kann Deutsch als Partnersprache wählen, ohne dass eine Verbindung zum Land der Sprache besteht. Im Gegensatz dazu haben internationale Schulen Verbindungen zum Herkunftsland, entweder aufgrund des Formats des Lehrplans, das von dem Land inspiriert ist, auf das sie sich beziehen, oder aufgrund des internationalen Profils der Gemeinschaft von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen.

Die Schule, an der die Studie stattfand, ist eine internationale Schule, die mit der Schweizer Regierung verbunden ist, deren L2 die deutsche Sprache ist. Die Einrichtung erfüllt

Anforderungen wie die offizielle Anerkennung sowohl durch das Gastland als auch durch das vertretene Land und ist gegenüber den zuständigen internationalen Organen in Bezug auf Bildung rechenschaftspflichtig. In der Schule gibt es Unterricht, der immersiv in der Sprache des vertretenen Landes, das heißt in der Partnersprache Deutsch, stattfindet und der einen Lehr- und Lernprozess in einem Umfeld fördern soll, das den Pluralismus von Ideen und Kulturen schätzt.

Zweisprachige oder internationale Schulen verwenden unterschiedliche Methoden und Ansätze für den Unterricht in der L2. Einige unterrichten die Zielsprache formell, wobei sich der Unterricht auf die Merkmale der erlernten Sprache konzentriert. Andere verwenden zu diesem Zweck den immersiven Ansatz. Das nächste Kapitel befasst sich eingehender mit diesem Ansatz.

2.2 IMMERSION

Zunächst wird das immersive Konzept beschrieben und anschließend werden die Ursprünge der Entwicklung des immersiven Ansatzes vorgestellt. Ebenso wird auf den CLIL-Ansatz eingegangen, der in vielen Ländern mit immersiven Verfahren verbunden ist, und dann werden die Immersionsvarianten und ihre jeweiligen Schulprogramme dargestellt.

2.2.1 ENTWICKLUNG UND BESCHREIBUNG DES IMMERSIONSVERFAHRENS

„Immersion (von lat. *immersio*) bedeutet Eintauchen in die Sprache bzw. Sprachbad“ (Stebler & Merki 2010: 21). Voraussetzung ist, dass die Zielsprache als Alltagssprache und Unterrichtssprache verwendet wird. Innerhalb dieser Methode kann der Erfolg oder Misserfolg beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen anhand der Intensität des Kontakts, der Dauer und der Art des Unterrichtsprozesses bewertet werden (vgl. Wode 2001: 67).

Viele Schulen in Brasilien und auf der ganzen Welt bieten zunehmend *Immersionsunterricht* an, in denen SchülerInnen der Mehrheitssprache (L1) in einer L2 unterrichtet werden, die in der Regel eine *Lingua franca* ist (zum Beispiel Englisch, Französisch oder Deutsch). Hierbei wird die L2 implizit erworben, da das Ziel nicht das Erlernen der Sprachstrukturen von L2 ist, sondern der Inhalte der Fächer. Das heißt neben dem Erwerb formaler Kenntnisse über die Sprache bietet sich die Möglichkeit, die allgemeine und spezifische Fachsprache für die betreffenden Fächer oder den betreffenden Wissensbereich zu verwenden (vgl. Haataja & Wicke 2016: 4).

Nach Genesee (1987: 1) ist *Immersion* eine Form des *bilingualen Unterrichts*, bei dem die Mehrheit der SchülerInnen eine bestimmte L1 spricht und einen Teil ihrer Anweisungen über eine L2 erhält. Laut dem Autor (1987: 1) müssen mindestens 50 Prozent des Unterrichts während eines bestimmten Schuljahres über L2 bereitgestellt werden, damit das Programm als Immersion betrachtet werden kann. Wode (1999: 245) definiert Immersion als die „Methode“ [sic], eine Sprache zu unterrichten und zu fördern, indem sie als Unterrichtsmittel verwendet wird, unabhängig davon, wie viel Unterrichtszeit für das Programm vorgesehen ist.

Johnson und Swain (1997: 6ff) beschreiben die zentralen Merkmale eines prototypischen Immersionsprogramms nach bestimmten Kriterien. Sie fordern unter anderem die folgenden Merkmale: Verwendung einer L2 als Unterrichtssprache für die Vermittlung von Inhalten, Unterstützung durch eine L1, additive Zweisprachigkeit, einen Immersionslehrplan, der mit dem curricularen Lehrplan übereinstimmt sowie zweisprachige LehrerInnen.

Die ersten Immersionsprogramme wurden Mitte der 1960er Jahre in Kanada durchgeführt. Sie waren von den frühen Lebensjahren¹¹ an durch die Verwendung der Zweitsprache gekennzeichnet, um neben der Zielsprache selbst auch weitere Schulfächer im Lehrplan in der L2 zu unterrichten. Ursprünglich wurde Französisch als einziges Unterrichtsmittel bis zum Ende des zweiten oder dritten Lebensjahres verwendet, als der Englischunterricht schrittweise eingeführt wurde, bis er einen Anteil von ungefähr 60% der Unterrichtszeit in Englisch und 40% des Französischen erreichte (vgl. Mello, 2011: 124f). Diese Erfahrung wurde von Lambert und Tucker (1972) in einer Studie ausführlich dokumentiert, bei dem eine Gruppe von Kindern Unterricht in Schulfächern nur in englischer Sprache erhielt und die andere Gruppe Anweisungen in Englisch und Französisch bekam. Die Ergebnisse zeigten, dass beide Gruppen in allen Schulfächern gute Leistungen erbrachten, die französische Gruppe jedoch eine zusätzliche Sprache erwarb. In Kanada war die Einführung immersiver Programme auf die Prämisse der additiven Zweisprachigkeit zurückzuführen, das heißt die erste Sprache wird weiterentwickelt, während die zweite Sprache hinzugefügt wird (vgl. Baker 2011: 114f). In den Vereinigten Staaten hingegen nahmen immersive Programme eine Perspektive der subtraktiven Zweisprachigkeit ein, das heißt die zweite Sprache wird auf Kosten der ersten Sprache und Kultur hinzugefügt (vgl. ebd.: 115).

¹¹ Als frühe Lebensjahre wird der Zeitraum vom Kindergarten bis zum 2. oder 3. Grundschuljahr verstanden (vgl. Johnson & Swain, 1997: 9).

2.2.2 BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT (CLIL)

In vielen Schulen der nördlichen Hemisphäre erfolgt diese Art des immersiven Ansatzes über die methodische Ansatzplattform *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*). Ziel ist es, Kenntnisse sowohl in den spezifischen Unterrichtsfächern als auch in der Sprache selbst zu entwickeln, in der der Inhalt unterrichtet wird. Er wird weithin als dual fokussierter Ansatz (*dual-focused approach*) bezeichnet, wobei Sprache und Inhalt die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (vgl. Eurydice 2006: 7). *CLIL* verwendet im Allgemeinen eine *Lingua franca* wie Deutsch, Englisch oder Spanisch in einem oder mehreren Fächern als Unterrichtssprache. Mit *CLIL* können SchülerInnen Unterrichtssituationen ausgesetzt werden, die authentische Kommunikation erfordern. Die Methode besteht aus vier Grundkomponenten, die im Allgemeinen als die vier Cs (*content, communication, cognition and culture*) bezeichnet werden (vgl. ebd.). Voraussetzung ist, dass jede *CLIL*-Lektion aus einer Reihe von Aktivitäten besteht, die auf diesen vier Richtlinien basieren:

Inhalt (content): bezieht sich auf die Ziele des Faches; Kommunikation (communication): Die Lernenden müssen die Sprache des Faches in mündlicher und schriftlicher Form vorlegen; Kognition (cognition): *CLIL* fördert kognitive oder Denkfähigkeiten, die die Lernenden herausfordern; Kultur (culture): Wenn wir uns selbst und andere Kulturen verstehen, wird der Prozess der Kommunikation mit Ausländern effektiver.¹² (eigene Übersetzung) (Lesca 2012: 3)

In der deutschsprachigen Literatur wird auch den Begriff *Bilingualer Sachfachunterricht* verwendet, um sich auf *CLIL* zu beziehen.

In der Literatur gibt es eine Debatte darüber, ob *CLIL* als Oberbegriff für alle Formen des immersiven Unterrichts in L2 betrachtet werden sollte. Dalton-Puffer (2011: 183) schlägt beispielsweise vor, den Begriff *CLIL* für den Unterricht von Schulfächern in Fremdsprachen in einem Anteil von 50% oder mehr zu verwenden, das heißt, L2 sollte in zweisprachigen Schulen mindestens in denselben Anteilen verwendet werden wie die L1.

In Brasilien gibt es wenige Studien zum Potenzial des *CLIL*-Ansatzes für den Unterricht in L2 und sie konzentrieren sich auf Englisch oder Spanisch als Fremdsprache. Alencar (2016) argumentiert, dass *CLIL* ein relevanter Unterrichtsansatz im Englischunterricht sein kann. Casotti & Finardi (2016) befassen sich mit der Ausarbeitung von *CLIL*-Aktivitäten für den

¹² „Content: it refers to the subject aims; Communication: learners have to produce subject language in both oral and written form; Cognition: *CLIL* promote cognitive or thinking skills which challenge learners; Culture: understanding ourselves and other cultures makes the process of communication with foreign people more effective“.

naturwissenschaftlichen Unterricht in englischer Sprache. Die CLIL-Methodik im deutschsprachigen Raum in Brasilien wird an privaten zweisprachigen Schulen und öffentlichen Universitäten durchgeführt, die Bachelor-Abschlüsse oder Lehramt Deutsch anbieten (vgl. Grilli, 2019: 51).

An der Schule, an der die aktuelle Studie stattfand, wird eine CLIL-Methode für methodische Ansätze häufig im Sachkundeunterricht verwendet, dessen Inhalte auf Deutsch (L2) unterrichtet werden. In diesem Unterricht werden Kenntnisse sowohl in dem Fach selbst als auch in L2 entwickelt, deren zentrale Methoden zur Erlangung von Wissen das Experimentieren und Beobachten sind.

Der immersive Ansatz kann in Intensität und Richtung variieren. Als nächstes wird erklärt, dass dies in Abhängigkeit vom Kontext geschieht, in den die Schule eingefügt ist, sowie in Abhängigkeit vom Ziel des Lernens von L2 und vom entsprechenden Wert, der beiden beteiligten Sprachen beigemessen wird.

2.2.3 IMMERSIONSVARIANTEN

In Immersionsprogrammen für Schulen in Kanada ist die *vollständige Immersion*¹³ (oder *Vollimmersion*) der am häufigsten verwendeten Ansatz. In dieser Art von Programm ist die L2 normalerweise die einzige Unterrichtssprache in den ersten Schuljahren des Kindes (vom Kindergarten bis zum 2. oder 3. Grundschuljahr); Anschließend wird die L1 mit einem geringeren Anteil im Lehrplan berücksichtigt, welcher zwischen 10% und 50% der gesamten Unterrichtsstunden variieren kann (vgl. Johnson & Swain 1997: 9).

Bei der *Teilimmersion*¹⁴ wird die L2 als Unterrichtssprache für den Inhalt von Schulfächern in Anteilen verwendet. Diese Quote kann bis zu 50% variieren (vgl. Johnson & Swain 1997: 9). In einigen Schulen der nördlichen Hemisphäre, die eine frühe *Teilimmersion* übernehmen, findet die Alphabetisierung im Allgemeinen in der L1 statt (vgl. Gebauer & Möller 2012: 184). In Brasilien kann die Alphabetisierung in zweisprachigen Kontexten gleichzeitig in den beiden Partnersprachen oder nacheinander erfolgen, wenn die Alphabetisierung zuerst in der L1 und dann in der L2 erfolgt.

In Migrationskontexten, in denen die Familie in einem Land lebt, in dem die zu Hause gesprochene Sprache sich von der in der Schule verwendeten Sprache unterscheidet, wird der

¹³ *total immersion*

¹⁴ *partial immersion*

immersiver Ansatz als *sink or swim*¹⁵ bezeichnet und das Programm wird als Submersion oder strukturierte Immersion bezeichnet (vgl. Mello, 2011: 120). Ziel ist die Entwicklung möglichst hoher Kompetenzen in einer L2, die im jeweiligen Land in der Regel eine *Lingua franca* ist (vgl. ebd.). Dies ist beispielsweise bei den meisten Immersionsprogrammen in den USA der Fall, deren regulärer Unterricht nur in Englisch für lateinamerikanische SchülerInnen unterrichtet wird (vgl. Baker 2011: 347). Dies gilt auch für türkischsprachige SchülerInnen in Deutschland.

Zweisprachige Programme unterscheiden sich auch in Bezug auf die Amtssprache des Landes und die Zweitsprache, die als Unterrichtssprache verwendet wird. Dies ist der Fall bei der *Einweg-Immersion*, bei der SchülerInnen einer bestimmten L1 vollständig (*Vollimmersion*) oder fast vollständig (*Teilimmersion*) in einer zweiten Sprache unterrichtet werden, die im Allgemeinen eine *Lingua franca* ist (vgl. Johnson & Swain 1997: 6). In Deutschland ist *Einweg-Immersion* Teil von Grundschulprogrammen, in denen alle oder fast alle Fächer auf Englisch unterrichtet werden (vgl. Zaunbauer & Möller 2007: 142). In Brasilien kann *Einweg-Immersion* in zweisprachige Schulen aufgenommen werden, deren L2 Englisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch oder eine andere Verkehrssprache sein kann.

Bei der *Zweiweg-Immersion*¹⁶ bzw. *Dualen Immersion* werden zwei Sprachen im Allgemeinen zu gleichen Teilen als Unterrichtsmittel verwendet, das heißt L1 wird in einigen Schulfächern als Unterrichtssprache und L2 in anderen Fächern verwendet. Diese Programme werden in Kanada und den Vereinigten Staaten immer häufiger eingesetzt (vgl. Freeman 1998). In *Zweiweg-Immersionsprogrammen* für die Partnersprachen Spanisch und Englisch wird in den USA Spanisch als Unterrichtssprache im Verhältnis von 90% zu 10% (90:10) zum Englischen bis zur dritten Klasse verwendet, bevor zum 50:50-Modell gewechselt wird (vgl. Möller et al. 2018: 6). In Deutschland bietet beispielsweise die Staatliche Europa-Schule in Berlin (SESB) *Zweiweg-Immersionsprogrammen* für mehrere Partnersprachen mit insgesamt neun Sprachkombinationen an — Deutsch kombiniert mit Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch oder Türkisch (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020: 2).

Zweiweg-Immersionsprogramme werden auch als *enrichment programs* bezeichnet, weil sie eine additive Sprachorientierung haben (vgl. Möller et al. 2018: 6). Denn wie schon erwähnt, werden sowohl die L1 als auch die L2 als Lernmediatoren angesehen. Der Unterschied,

¹⁵ untergehen oder schwimmen

¹⁶ *two-way immersion*

zwischen dem *Einweg-* und dem *Zweiweg-Immersionsprogramm* besteht darin, dass es beim *Zweiweg-Immersionsprogramm* zwei Gruppen gibt, die eine bestimmte L1 sprechen, das heißt für eine Gruppe kann L1 Englisch und L2 Chinesisch und umgekehrt sein, um ein Beispiel zu nennen. Darüber hinaus ist es wichtig, eine ungefähr gleiche Anzahl der beiden Sprachgruppen in jedem Klassenzimmer beizubehalten, um Vorbilder für ZweitsprachlerInnen bereitzustellen, da im Programm zwei Gruppen von ErstsprachlerInnen entworfen werden — englische ErstsprachlerInnen können Englisch für chinesische ErstsprachlerInnen modellieren und chinesische ErstsprachlerInnen können dasselbe für englische ErstsprachlerInnen tun (vgl. Howard & Christian 2002: 9). *Zweiweg-Immersionsprogramme* sollen ebenfalls im Kindergarten beginnen und bis zu den Grundschulklassen (vgl. ebd.) weiterentwickelt werden, im Gegensatz zu *Einweg-Immersionsprogrammen*, deren Intention es ist, weiter die L2 bis zum Gymnasium zu lernen. *Herkunftssprachenunterricht* ist der Unterricht einer Ausgangssprache, die nicht die Amtssprache des Wohnsitzlandes ist, sondern die L1 für SchülerInnen, die am Programm teilnehmen (vgl. Möller et al. 2018: 22). Es handelt sich in der Regel um Zusatzunterricht, der von der Schule selbst organisiert wird, oder um freiwilligen Unterricht unter der Aufsicht des Landes der *Herkunftssprache* oder anderer am Programm interessierter Personen. Der Hauptgedanke ist, die Bildungsunterschiede zwischen SchülerInnen in einem Migrationsumfeld zu verringern (vgl. ebd.), indem einige Schulfächer in der L1 dieser Lernenden unterrichtet werden.

Was die meisten dieser Programme gemeinsam haben, ist, dass das anfangs nichtexistierende oder niedrige L2-Sprachniveau der Schülerschaft berücksichtigt wird und dass die Lehrenden ihre Sprache und den Inhalt des Unterrichts an das Sprachniveau der Kinder anpassen (vgl. Genesee 2005 zitiert nach Gebauer et al. 2012: 184). Diese Anpassung umfasst Maßnahmen, die beim Spracherwerb auf natürliche Weise modelliert werden und trotz der geringen Sprachkenntnisse der SchülerInnen ein besseres Verständnis ermöglichen (vgl. ebd.). Dazu gehören unter anderem die Unterstützung durch Gesten, visuelle Demonstrationen und die Zuordnung von Routinen und Kommunikation (vgl. Genesee, 2005 zitiert nach ebd.).

In der Schule, in der die Informationen für die aktuelle Forschung gesammelt wurden, wird die frühe Immersion seit dem Kindergarten ab dem Alter von zwei Jahren angewendet. Die vollständige Immersion dauert bis zum ersten Schuljahr, ab dem einige Fächer in Portugiesisch (L1) unterrichtet werden. An dieser Schule werden Sprache und Inhalt des Unterrichts in Form von Maßnahmen an das Sprachniveau der Kinder angepasst, die einen natürlichen Erwerb ermöglichen, um ein besseres Verständnis und eine stärkere Beteiligung

der SchülerInnen zu ermöglichen. Lernende, die ab dem 3. Grundschuljahr neu hinzukommen, werden in getrennten Klassen zur Einführung und Entwicklung der deutschen Sprache begleitet.

Es gibt verschiedene Theorien und Modelle der L2-Akquisition, die unterschiedliche Ansätze und Interpretationen präsentieren. Einige nähern sich dem immersiven Ansatz mehr als andere. Im Folgenden wird der Erwerb/das Lernen einer L2 aus der Perspektive des immersiven Ansatzes behandelt.

2.3 L2-ERWERB/LERNEN

In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen in der Literatur und ihre jeweiligen Merkmale dargestellt. Anschließend werden die verschiedenen Kontexte von instruiertem und nicht instruiertem L2-Erwerb/-Lernen aufgezeigt. Nachfolgend wird eine Einführung in die pädagogischen Unterrichtsansätze und die daraus resultierenden Lehrtheorien von L2 gegeben. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Theorien wurde versucht, den immersiven Unterricht und die Frage der Verwendung von L1 und L2 im Klassenzimmer zu priorisieren. In dem Abschnitt über das Erlernen einer L2 in der untersuchten Altersgruppe werden folgende Punkte behandelt: die Rolle von Motivation und Einstellungen beim Erlernen einer L2; die Hypothese der kritischen Periode; die kommunikative Interaktion im Klassenzimmer; die Verwendung von L1 im Unterricht von L2 und schließlich die Rolle der Lehrenden beim Unterrichten von L2 in der Grundschule. Das Kapitel endet mit einer Diskussion über die Verwendung von L1 und L2 im L2-Klassenzimmer.

2.3.1 SPRACHERWERB

Spracherwerbsforschungen untersuchen die Lern- und Erwerbsprozesse von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen. Studien zum Erstspracherwerb suchen nach Antworten auf Fragen zum Erwerb der L1, wobei damit auch der doppelte oder dreifache Erwerb einer Erstsprache sein kann, wie bereits dargestellt wurde (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 737). Die ist der Fall bei Kindern, die schon in jungen Jahren Kontakt zu mehreren Sprachen haben, das heißt mehrere Primärsprachen haben (vgl. Harr et al. 2018: 8).

Die Psycholinguistik geht ebenso davon aus, dass der Erwerb der ersten Sprache auch parallel zur allgemeinen Entwicklung des Kindes von Geburt an erfolgt, und sich auf mehr als eine

Sprache beziehen kann, wenn das Kind beispielsweise in zweisprachigen Familien aufwächst (vgl. Rösch 2011: 11). Man spricht vom Erwerb einer zweiten Sprache, wenn Kinder ab drei Jahren mit einer oder mehreren anderen Sprachen konfrontiert werden (vgl. ebd.).

Der L2-Erwerb bzw. das L2-Lernen ist aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen nicht mit dem Erwerb der L1 gleich zu setzen (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 738):

- Beim Erwerb der L1 erwirbt das Kind gleichzeitig die Sprache und das spezifische kulturelle Wissen über die L1, während Lernende beim Erwerb einer L2 ihre L1 immer sowohl für das sprachliche Verständnis als auch für das spezifische kulturelle Wissen verwenden können (vgl. ebd.). Diese Aspekte können den L2-Erfassungsprozess entweder beschleunigen oder sogar behindern (vgl. ebd.).
- Anscheinend erwerben Kinder ihre L1 in der täglichen Kommunikation ohne große sichtbare Anstrengung (vgl. ebd.). Einige L2-Lernende empfinden den Lernprozess einer Fremdsprache jedoch möglicherweise als anstrengend und schwierig, abhängig von der Motivation und Sprachlerneignung sowie anderen persönlichen und sozialen Faktoren (vgl. ebd.).
- Im Allgemeinen sind die Sprachhandlungskompetenzen in der L1 höher als in Fremdsprachen, obwohl es Ausnahmen gibt (vgl. ebd.).
- Die in der L2 erreichten unterschiedlichen Sprachniveaus unterscheiden sich erheblich von denen in der L1, das heißt im Allgemeinen dominieren fast alle ihre L1. Der Erwerb der L2 hängt jedoch neben der Qualität und Quantität der L2 im sozialen Kontext oder im Lernkontext von Variablen wie Alter, Motivation, Einstellungen, Lernfähigkeit ab (vgl. ebd.).

Es gibt jedoch ähnliche Erwerbs- und Lernprozesse, unabhängig davon, ob Deutsch als L1 oder L2 erworben und gelernt wird (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 738). Dies ist der Fall beim Erwerb morphologischer Muster wie beispielsweise der Verbalflexion. Einige Kinder beugen starke Verben wie gegangen als *gegeht* (vgl. ebd.), oder machen eine andere Art der Übergeneralisierung. Dieses Phänomen zeigt sich teilweise auch bei Lernenden des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache.

Mittlerweile spricht man von Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen (vgl. Rösch (2011: 13). In diesem Sinne bezieht sich der Begriff *Erwerb* auf den unkontrollierten, natürlichen Prozess und der Begriff *Lernen* für kontrollierte Lernprozesse (vgl. ebd.).

In der Literatur nähern sich viele Forschende dem immersiven Ansatz als Unterricht mit dem Erwerb, nicht dem Erlernen, einer Sprache. In diesem Zusammenhang entwickelt das Kind die Sprache unabhängig vom Kontext der Situation und dies simuliert die natürlichste Art und Weise, wie Kinder Sprachen entweder als erste oder zweite Sprache lernen (vgl. Stangl 2020). Wode (2020: 5) weist darauf hin, dass die „Immersionsmethode“ [sic] der Art und Weise entspricht, wie Kinder ihre Sprachen lernen, das heißt ihre Struktur selbst entwickeln. Für den Autor gestaltet sich der Prozess unkomplizierter, da jede Person es als Kind erfahren hat, und diese Fähigkeiten für den späteren Erwerb anderer Sprachen aktiviert werden können.

An der untersuchenden Schule kann festgestellt werden, dass der Prozess des Erwerbs von Deutsch (L2) schon während des gesamten Kindergartens stattfindet. Kinder haben in realen Situationen täglich Kontakt mit der deutschen Sprache, obwohl es Zeiten gibt, in denen sich der L2-Unterricht auf natürliche Weise auf sprachliche Inhalte konzentriert, jedoch durch Musik, Geschichtenerzählen, Spiele usw. Das Lehrpersonal ist bestrebt, fast immer in deutscher Sprache zu sprechen, nicht nur in Unterrichtssituationen.

In der Grundschule der untersuchten Schule kann ein Hybrid aus Lernen und Erwerb von L2 in Betracht gezogen werden, wenn eine solche Klassifizierung in der Literatur möglich wäre. Es gibt Situationen, in denen sich die deutsche Sprache auf die Form konzentriert und andere Situationen, in denen der Fokus auf dem Inhalt eines Faches liegt. In der Schule gibt es Fächer wie Musik, Mathematik und Sachkunde, die in der L2 unterrichtet werden. Im Deutschunterricht erfolgt der Ansatz manchmal auf natürliche Weise, das heißt auf eine Art und Weise, die dem Erwerb und nicht dem tatsächlichen Erlernen von Deutsch ähnelt. Dies geschieht zum Beispiel durch Literaturprojekte und spielerische Aktivitäten sowie durch den Ansatz, den die Lehrenden beim Unterrichten von L2 wählen. Die in dieser Arbeit entwickelte Studie führte einen Vergleich der von Lehrenden verwendeten immersiven Ansätze durch, die den L2-Lehr-/Lernansätzen in DaZ-Umgebungen sehr ähnlich sind, obwohl es sich um eine Schule handelt, die im brasilianischen Kontext steht.

Traditionell wird die deutsche Sprache als *Fremdsprache* betrachtet, wenn sie außerhalb der deutschsprachigen Länder und Regionen gelernt wird, und als *Zweitsprache* bezeichnet, wenn sie sich im deutschsprachigen Raum angeeignet wird. Es gibt jedoch Fälle, in denen der Erwerb von Deutsch auch in nichtsprachlichen Regionen dem Erlernen einer zweiten Sprache ähnelt, insbesondere wenn die Sprache durch immersive Ansätze erworben wird. Nach

Hufeisen und Riemer (2010: 737f) ist für den expliziten institutionellen Unterricht auch ein Sprachbad (*Immersion*) in Deutsch möglich, wenn echte und authentische Kommunikation in der Zielsprache zum Alltag gehört.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Lernen* theoretisch neutral verwendet, als Oberbegriff, der sowohl den natürlichen Erwerb als auch das kontrollierte Sprachenlernen umfasst (vgl. Edmondson & House 2011: 12). Bei Bedarf wird explizit zwischen Spracherwerb und Lernen unterschieden.

Das Hauptaugenmerk des Sprachenlernens liegt auf der Untersuchung der Beziehung zwischen Unterricht, Erwerb, Wissen und Verarbeitung in einer L2 und wie diese Prozesse miteinander interagieren (vgl. Housen & Pierrard 2005: 4). Die Variablen, die eingreifen, um diese Interaktion einzuschränken oder zu optimieren, wie Alter, Zeitpunkt der Exposition gegenüber L2, kognitive Reife, Motivation, im Unterricht verwendete Ressourcen, müssen ebenfalls berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Schließlich stellt sich die Frage, welche Art von Anweisung zu welcher Art von Wissen führt und wie dieses Wissen in der L2-Verarbeitung aktiviert wird (vgl. ebd.). Dies wird im Folgendem dargestellt.

2.3.2 INSTRUKTION UND ERWERB/ERLERNEN DER L2

In Studien zum Erlernen der zweiten Sprache wird im Allgemeinen zwischen instruiertem und nicht instruiertem Spracherwerb unterschieden. Als nicht instruierter Erwerb wird das natürliche, spontane, nicht orientierte und informelle Art des Erlernens einer L2 verstanden, die durch spontane Kommunikation in authentischen sozialen Situationen erlernt wird (vgl. Housen & Pierrard 2005: 1). Auf der anderen Seite wird der instruierte Erwerb als geführt, unterrichtet oder formal angesehen und die Sprache unter pädagogischer Anleitung erlernt (vgl. ebd.).

Housen und Pierrard (2005: 2) definieren Instruktion als jeden systematischen Versuch, das Erlernen einer Sprache zu ermöglichen und Techniken und Bedingungen zu konfigurieren, unter denen er stattfindet. Der Unterricht umfasst Methoden, Strategien, Unterrichtsansätze, Techniken, Praktiken und Aktivitäten sowie die Auswahl der Materialien, die an diesem Lernen beteiligt sind (vgl. ebd.).

Nach Klein und Ellis (1986; 1994 zitiert nach Housen & Pierrard 2005: 5f) kann die Instruktion grundlegende Dimensionen wie die L2-Erwerbsroute und -hierarchie beeinflussen, das heißt instruierte Lernende können Aspekte der Zielsprache in einer anderen Reihenfolge als nicht instruierte Lernenden verinnerlichen; sie kann den L2-Lernprozess beschleunigen

oder verlangsamen; und sie kann dazu führen, dass Lernende bestimmte Entwicklungsstadien der Zielsprache erreichen oder nicht.

Die Rolle von Bewusstsein und Aufmerksamkeit im Sprachlernprozess hat in letzter Zeit das Interesse der Forschung geweckt, die das Bewusstsein als Wahrnehmung untersucht und argumentiert, dass der Erwerb von Sprachkenntnissen die Bestimmung von Aufmerksamkeitsressourcen für Sprachmerkmale im Input beinhaltet (vgl. Housen & Pierrard 2005: 6f). Das heißt Aufmerksamkeit meint den Akt des bewussten Wahrnehmens neuer Informationen aus sprachlichem Input. Das Lenken der Aufmerksamkeit kann eine tiefe Ebene der mentalen Verarbeitung ermöglichen, die Aufmerksamkeit, Bewusstsein und Verbalisierung der Sprache beinhaltet. Dieses Bewusstsein als Wahrnehmung auf der Ebene des Verständnisses von L2 (Regeln, Vokabeln, Strukturen) soll den Sprachlernprozess erleichtern, und in diesem Sinne besteht die Rolle des Unterrichts darin, die Wahrnehmung relevanter Sprachmerkmale zu fördern (vgl. ebd.).

In den 1990er Jahren trug die Theorie der *noticing hypothesis* dazu bei, die Rolle von Aufmerksamkeit und Bewusstsein beim Erwerb einer L2 hervorzuheben. Leow (2001: 116) stellt fest, dass nach Schmidts (1990) *noticing hypothesis* Bewusstsein im Sinne der Wahrnehmung sprachlicher Aspekte auf der Ebene des bewussten Inputs notwendig sei, damit die Zielsprache gelernt werden kann.

Nach Hulstijn (2005: 131) ist explizites Lernen die Verarbeitung des Inputs mit der bewussten Absicht herauszufinden, ob die Informationen des Inputs Regelmäßigkeiten enthalten, und in diesem Fall die Konzepte und Regeln auszuarbeiten, mit denen diese Regelmäßigkeiten ausgestattet sein können. Implizites Lernen andererseits ist die Verarbeitung des Inputs ohne eine solche Absicht, die unbewusst erfolgt (vgl. ebd.). Implizites Wissen wird im Allgemeinen als intuitives und abstraktes Sprachwissen charakterisiert, das unbewusst und zufällig erworben wird, normalerweise in Kontexten authentischer Kommunikation (vgl. Housen & Pierrard 2005: 7). Im Gegensatz dazu ist explizites Wissen eine bewusste Art von Wissen, das absichtlich erworben und allgemein als Sprachwissen definiert wird und in analysiertes Wissen und metalinguistisches Wissen unterteilt werden kann (vgl. ebd.). Metalinguistisches Wissen wird als verbalisiertes Wissen über die Struktur und über das Wissen der Sprache verstanden, dessen Aneignung durch bewusstes Lernen erfolgt und eine höhere Form der Wahrnehmung als das analysierte Wissen beinhaltet (vgl. ebd.: 7f). Das analysierte Wissen manifestiert sich normalerweise in Aufgaben, bei denen die Lernenden auf

die Wahl der Sprachformen achten müssen (vgl. ebd.: 8), wie zum Beispiel KNG-Kongruenz¹⁷.

In diesem Zusammenhang kann der Instruktion durch einen Lehrenden ein Ansatz zugrunde liegen, der sich auf Form, Formen oder Bedeutung konzentrieren kann. *Focus on Forms* Instruktion findet statt, wenn isolierte L2-Strukturen unterrichtet werden, ohne den kommunikativen Kontext zu berücksichtigen, in dem diese Strukturen auftreten (vgl. Finger & Mendonça 2009: 128). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass bei der formfokussierten Steuerung die Beziehung zwischen Form und Bedeutung sprachlicher Strukturen, ebenso wie die Nützlichkeit dieser Strukturen im Kommunikationsakt eine sehr untergeordnete Rolle spielen (vgl. ebd.). Andererseits hat der *Focus on Meaning*-Ansatz eine Instruktionsperspektive, die auf das Lehren der grammatikalischen Strukturen der L2 verzichtet. Hier liegt der Fokus/Hauptzweck des Sprachunterrichts darauf, die Sprache in realen Interaktionssituationen zu verwenden (vgl. ebd.). Die Grundannahme des *Focus on Meaning*-Ansatzes ist, dass Menschen Sprachen besser lernen, indem sie Sprache nicht als Lernobjekt betrachten, sondern als Kommunikationsmittel verwenden. *Focus on Form* wiederum ist eine Art von Unterricht, der sowohl die Bedeutung des Lehrens kommunikativer Sprache und authentischer Kommunikation als auch gelegentliches und offenes Lernen der grammatikalischen Strukturen von L2 hervorhebt (vgl. Poole 2005: 47f). Der Ansatz konzentriert sich gleichzeitig auf Form und Genauigkeit der Sprache sowie auf die Bedeutung der Kommunikation. Lehrende können ihren Lernenden helfen, und Lernende können ihren LernpartnerInnen helfen, die Formen und Merkmale einer Sprache zu verstehen, die von einigen Lernenden unbemerkt bleiben, aber wichtig sind, um die allgemeine grammatikalische Entwicklung in der L2 zu fördern (vgl. ebd.:48).

Doughty und Williams (1998) weisen darauf hin, dass der *Focus on Meaning*-Ansatz die naturalistischen und immersiven Spracherwerbskontexte befürwortet, in denen die Lernenden eine enorme Menge an L2-Input erhalten, ohne dass der Schwerpunkt auf grammatikalischen Strukturen liegt.

In Bezug auf diese theoretischen Konzepte zur Instruktion eröffnen sich Fragen, wie sich die Instruktion auf die Grunddimensionen des Zweitspracherwerbs (ZSE) auswirkt, wie z. B. seine Route und seinen Endzustand; Welches die wichtigsten ZSE-Prozesse wie Internalisierung, Änderung und Konsolidierung von L2-Ressourcen und Wissen sind. Und welche unterschiedlichen Arten von Wissen L2-Lernende entwickeln — zum Beispiel

¹⁷ Kongruenz von Kasus, Numerus und Genus.

implizit oder explizit (vgl. Housen & Pierrard 2005: 11). Ebenso lohnt es sich zu fragen, wie alle oben genannten Aspekte beeinflusst oder modifiziert werden, je nachdem, ob eine bestimmte Menge an Input in L1 oder L2 vermittelt wurde.

2.3.3 ZWEITSPRACHERWERBSTHEORIEN

Seit Jahrzehnten erarbeiten ForscherInnen Theorien, die den Prozess des Erwerbs der Erstsprache (L1) beschreiben können. Solche theoretischen Modelle wurden jedoch auch als Ausgangspunkt für viele Forschungen auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs herangezogen. Das Erlernen einer L2 unterscheidet sich allerdings vom Erwerb einer L1. Dies wurde in mehreren L2-Lernmodellen und -theorien veranschaulicht, die zu verstehen versuchen, wie Lernende diese Sprachen lernen (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 738). Die vorgelegten Modelle pendeln zwischen zwei gegensätzlichen Polen: Das Erlernen von Sprachen ist den Lernenden inhärent und wird von ihnen gesteuert (nativistische Ansätze), und das Erlernen von Sprachen beruht auf der Interaktion der Lernenden mit anderen Menschen in sozialen Lernkontexten (interaktionistische Ansätze) (vgl. ebd.: 738f). Unter diesen Ansätzen sind andere Modelle oder Theorien des Zweitspracherwerbs etabliert (vgl. ebd.). Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

2.3.3.1 Behavioristische Ansätze

In der behavioristischen Sichtweise könnte Sprache als in kleine Teile und Einheiten zerlegbar angesehen werden, und das Erlernen von Sprachen wurde als ein Prozess der Nachahmung, Übung, Stärkung und Bildung von Gewohnheiten angesehen (vgl. Farrokhi & Talabari 2011: 30). Charakteristisch für den Ansatz sind beispielsweise die audiolinguale Methode oder auch mündliches bzw. situatives Sprechen als Unterrichtsmethoden. Sprache wird als Phänomen betrachtet, das von Regeln bestimmt wird, die durch die mechanische Bildung von Gewohnheiten erlernt werden können (vgl. ebd.). Dieser Ansatz basiert auf der Prämisse, dass die L1 eine Interferenzquelle sein kann und für einen großen Teil der Fehler der Lernenden verantwortlich ist. Daraus wurde die Kontrastivhypothese entwickelt, die auf der Assimilation sprachlicher Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten mit psychologischen Lernprozessen basiert, die zu Schwierigkeiten beim Erlernen der Zielsprache führen können (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 739). Später konnte jedoch gezeigt werden, dass das Lernen einer L2 nicht immer einfacher ist, wenn Sprachen ähnlich sind, und schwieriger, wenn

Sprachen unterschiedlich sind, genauso wie nicht alle Fehler Interferenzerscheinungen sind (vgl. ebd.). Die *Interlanguage-Hypothese* hat schlüssig gezeigt, dass die L1 auch in den Zwischenstadien des Sprachenlernens durch positive Transferprozesse nutzbringend sein kann (vgl. ebd.).

Die Rolle von L1 beim L2-Lernen

In der *behavioristischen Lerntheorie* wird angenommen, dass L1-Gewohnheiten in den L2-Lernprozess interferieren, indem sie das Lernen entweder erleichtern, wenn es Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 gibt, oder es beeinträchtigen, wenn die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen offensichtlicher sind. Das heißt, diese Unterschiede können zu negativen Transfers und Fehlern führen (vgl. Ellis 1985: 22). Obwohl die Theorie darauf hinweist, dass die L1 beim Lernen der L2 sowohl positiven als auch negativen Einfluss ausüben kann, wird der negative Einfluss der L1 stärker betont, da Vorkenntnisse in einer Sprache das Lernen der Zielsprache behindern würden (vgl. Ellis 1994: 299).

2.3.3.2 Generative/kognitive Ansätze

Chomsky entwickelte seine *Hypothese der Universalgrammatik*, die die geistigen Eigenschaften hinter den Gesetzen umfasst, die die Struktur von Sprachen regeln. Diese angeborenen Eigenschaften (nativistische Ansätze) wären allen Sprachen der Welt gemeinsam und würden Teil einer bestimmten menschlichen Grundausstattung sein. Unter der Annahme, dass der Erwerb der L1 genau wie das Lernen von L2 erfolgt, wurde die *Identitätshypothese* entwickelt (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 739f). Nach Corder (1967: 161f) besagt die Hypothese, dass der Erwerb der ersten und zweiten Sprache gleich ist und dass Lernende, die unabhängig vom Alter eine L2 lernen, einen zweiten Erwerb der ersten Sprache durchlaufen. Kognitive Ansätze betrachten den Spracherwerb als einen Prozess, in dem neues Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens verarbeitet wird und in dem dieses Wissen durch bewusste (auch gelernte) Strategien gesteuert und unbewusst durch mentale Handlungen verwendet wird (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 740). Das heißt wenn ein sprachlicher Input vorhanden ist, wird er auf der Grundlage des vorhandenen Sprachinventars verarbeitet, integriert und automatisiert (vgl. ebd.). Theorien des kognitiven Spracherwerbs basieren auf Gedächtnismodellen, die ständig weiterentwickelt und verfeinert werden (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang untersuchen psycholinguistische Modelle die Wechselbeziehungen zwischen kontextuellen und individuellen Variablen beim Erwerb und der Verwendung einer L2. Fehleranalysen zeigen, dass nicht nur die Ausgangssprache L1 die Fehlerquelle sein kann — durch Transfer und Interferenz — sondern auch die Zielsprache L2 selbst (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 740). In der Folge entwickelten Psycholinguisten Modelle und Hypothesen, die verschiedene Methoden zum Lehren und Lernen von DaF/DaZ implementierten, wie Krashen mit seiner *Monitor-Hypothese*, Selinker mit seiner *Lernersprachen-Hypothese* und Pienemann mit seiner *Teachability-Hypothese* (vgl. ebd.), die später entwickelt und in den Rahmen der *Processability Theory* integriert wurde (vgl. Pienemann & Lenzing 2015).

Laut der generativen/kognitiven Sichtweise des Sprachlehr- und Lernprozesses liegt der Schwerpunkt auf der bewussten Wahrnehmung der Regeln durch die Lernenden, und die formalen Eigenschaften der Sprache stehen im Fokus (vgl. Farrokhi & Talabari 2011: 31). In dieser Perspektive besteht das Ziel darin, die Kompetenz der Lernenden zu optimieren, sodass sie ihre eigenen Antworten auf zuvor nicht erfüllte Sprachsituationen formulieren können, da Sprache als kreative Kommunikation betrachtet wird, die den Lernenden die zentrale Rolle einräumt (vgl. ebd.). Laut Wode (2020: 8) bieten Situationen und Aktivitäten in einer immersiven Perspektive Kindern das, was sie brauchen, um die neue Sprache zu entschlüsseln. Der Autor weist darauf hin, dass Kinder in der Lage sind, die Bedeutung von noch unbekannten sprachlichen Ausdrucksmitteln, ob neue Wörter oder noch nie zuvor gehörte Ausdrücke, auf sehr effiziente Weise zu entwickeln. Beim Sprachenlernen aus nativistischer Sicht bestehen Wahrnehmung, Erwerb, Organisation und Speicherung von Wissen aus Fähigkeiten, die in der kognitiven Struktur des Individuums aktiv werden (vgl. Farrokhi & Talabari 2011: 31).

In einer konstruktivistischen Perspektive, die eine besondere Form des Nativismus aufweist und deren Verständnis ein angeborenes Gewissen voraussetzt, das menschliche Erfahrungen organisiert und konstruiert, liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, Situationen zu schaffen, die Bedingungen gewährleisten, die einen intellektuellen und kooperativen Austausch ermöglichen. Mit anderen Worten: Die Lehrenden sollen den Lernenden mit neuen Situationen oder Problemen konfrontieren, damit diese eine Lösung finden können. Ebenso müssen die Lehrenden den Lernenden die Möglichkeit geben, autonome Positionen einzunehmen, um Probleme innerhalb und außerhalb des Bildungskontexts zu lösen. Innerhalb einer immersiven Herangehensweise an das L2-Lernen verursachen die Lehrenden aus konstruktivistischer Sicht immer ein „Ungleichgewicht“ beim Kind, insofern sie immer

eine andere Sprache sprechen als die, die Kinder zu Hause und in anderen üblichen Kontexten gewohnt sind.

Die Rolle von L1 beim L2-Lernen

Nach der minimalistischen Sicht ist der Erwerb einer L2 im Wesentlichen dem Erwerb der L1 ähnlich, und die minimalistische Perspektive schien darauf hinzudeuten, dass die beste Methode zum Erlernen der Zielsprache diejenige sei, die dem Lernen von L1 am ähnlichsten wäre (vgl. Ellis 1994: 314). In diesem Sinne schien es die beste Strategie für das Lehren und Lernen der Sprache zu sein, den Input von L2 zu maximieren und die Verwendung von L1 zu vermeiden.

Andererseits ist der von Selinker (1972: 214) geprägte Begriff *Interlingua* ein wichtiges Konzept, da er die kognitiven Prozesse der Lernenden bei der Produktion von L2 diskutiert. Obwohl *Interlanguage*-Studien mit der Thematisierung der Probleme begannen, die sich aus dem Vergleich von L2 mit L1 ergeben, wurde die *Interlanguage* der Lernenden im Laufe der Zeit nicht mehr als unvollständige Sprachproduktion, voller Fehler, sondern als wichtige Phase beim logischen und systematischen Erwerb einer L2 angesehen (vgl. Ortiz Alvarez (2002: 1).

2.3.3.3 Kognitiv-interaktionistische Ansätze

Chomsky kritisierte strukturalistischen Sprachtheorien, da sie ein grundlegendes Merkmal der Sprache — die Kreativität und Einzigartigkeit einzelner Ausdrücke — nicht erklären konnten (vgl. Richard & Rodgers 2001: 153). Daneben betonten britische Forschende aus dem Bereich der angewandten Linguistik eine andere grundlegende Dimension der Sprache, die zu dieser Zeit im Sprachunterricht nicht angemessen verstanden wurde — das funktionale und kommunikative Potenzial der Sprache (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund sahen sie die Notwendigkeit, den Sprachunterricht eher auf kommunikative Fähigkeiten als auf die bloße Beherrschung von Strukturen zu konzentrieren (vgl. ebd.). Die Suche nach einem kommunikativen oder funktionalen Ansatz für den Sprachunterricht hat zum *Communicative Approach* oder einfach zum *Communicative Language Teaching* geführt.

Communicative Language Teaching (CLT) ist eine Theorie des Sprachunterrichts, die von einem kommunikativen Modell und Sprachgebrauch ausgeht und versucht, diese Konzeption in einen Unterrichtsvorschlag, in die Verwendung von Materialien, in die Rollen und

Verhaltensweisen von Lehrenden und Lernenden, und in die Aktivitäten und Techniken für den Unterricht umzusetzen (vgl. Richard & Rodgers 2001: 158). CLT betrachtet Sprache als Instrument der sozialen Interaktion und das Erlernen einer Sprache bedeutet das Erlernen der Kommunikation, und jeder Kommunikationsversuch wird von Anfang an gefördert (vgl. Farrokhi & Talabari 2011: 31).

Die Theorie legt einen Schwerpunkt auf den semantischen und kommunikativen Aspekten anstelle der grammatikalischen Merkmale der Sprache. Das heißt sie führt zu einer Spezifikation und Organisation des Inhalts des Sprachunterrichts nach Kategorien von Bedeutung und Funktion und nicht nach Elementen der Struktur und Grammatik (vgl. Farrokhi & Talabari 2011: 32). Kinder lernen Sprachen nicht als Selbstzweck, aber dieses Lernen ist sowohl ein Mittel der Sozialisation als auch das Produkt dieses Prozesses (vgl. ebd.: 10). Wode weist darauf hin, dass die Sprache des Kindes durch den immersiven Ansatz ein entscheidender Kanal für die Öffnung zur Welt ist, um seine Konzepte und seine soziokulturelle Integration zu verstehen.

Die Comprehensible Input Hypothesis basiert auf Krashens Unterscheidung zwischen bewusstem Lernen und unbewusstem Spracherwerb (vgl. Krashen 1982: 10). Basierend auf dieser Annahme werden die erforderlichen Grammatiken und Vokabeln automatisch bereitgestellt, wenn der Input verständlich und ausreichend ist. Der Autor argumentiert auch, dass dieser Input etwas über dem aktuellen Kenntnisstand der Lernenden liegen muss (vgl. 1982: 23f). Außerdem kann dieser Input so geändert werden, dass er verständlich wird (vgl. ebd.: 24). Dies ist der Fall bei der Rede von MuttersprachlerInnen [sic], die an AusländerInnen gerichtet sind, oder bei der Rede der Lehrenden, die an Lernende gerichtet ist, die sich aus Änderungen ergeben, um verständlicher zu werden (vgl. ebd.). Im Kontext des L2-Unterrichts spielt dieser Aspekt eine wichtige Rolle.

Kognitiv-interaktionistische Ansätze für L2-Lernen interessieren sich für L2-Input, L2-Output und Interaktion zwischen Lernenden und anderen. Innerhalb dieses Prozesses wären Aufmerksamkeit und Bewusstsein in den Input eingefügt. Laut den konsultierten Autoren ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Input verinnerlicht wird, umso größer, je verständlicher dieser Input ist, und die Rolle der Lehrenden scheint darin zu bestehen, die Effizienz dieses Inputs zu fördern. Da die Produktion von Sprache oder Output eine Rolle bei der Entwicklung der Sprachkompetenz spielt, jedoch nicht ausreicht, um Präzision zu erzeugen, liegt es an den

Lehrenden, einen „Push“¹⁸ Output bereitzustellen (vgl. Ó Duibhir 2018: 31; Hervorh. i.O.; vgl. Swain: 1985: 249). Dies veranlasst die Lernenden, über den Gebrauch der Zielsprache nachzudenken und präzise zu produzieren (vgl. Swain 2005: 472f). Laut Swain ist diese Ausgabe nicht nur das Produkt des Lernens einer Sprache, sondern Teil des Lernprozesses.

Die Rolle von L1 beim L2-Lernen

Die Kognitiv-interaktionistischen Ansätze argumentieren, dass im Interaktionsprozess die Wahrscheinlichkeit einer Internalisierung umso größer ist, je verständlicher der Input ist. In diesem Sinne untersucht James (1996: 146f) effektive Wege, um das intersprachliche Bewusstsein der Lernenden im L2-Unterricht zu stärken, indem die L1 verwendet wird, um die Korrelation zwischen den sprachlichen Formen von L2 und L1 zu signalisieren und diese Formen zu betonen. Ebenso schlägt der Autor vor, dass Übersetzungen besonders effektiv sein können, da sowohl die Manifestationen von L1 als auch L2 im Akt der Übersetzung überlagert werden und das Nebeneinander der Sprache die Essenz des kommunikativen Ansatzes ist.

2.3.3.4 Soziokulturelle Ansätze

Die soziokulturelle Theorie ist sowohl neu als auch alt und befasst sich mit der Art und Weise, wie Menschen durch die Schaffung und Verwendung von Vermittlungsinstrumenten denken. Sie ist eine Theorie, die auf eine Vielzahl von Bereichen ausgedehnt wurde, einschließlich des Lehrens und Lernens einer zweiten Sprache (vgl. Ellis et al. 2019: xi). Der Ansatz weist darauf hin, dass es zum Verständnis der mentalen Entwicklung eines Individuums notwendig ist, zu untersuchen, wie dieses Individuum mit Menschen in soziale Aktivitäten einbezogen wird (vgl. ebd.: x). Die soziokulturelle ZSE stützt sich unter anderem stark auf die Arbeit von Vygotsky, Leontiev und Wertsch (vgl. ebd.: 104).

Die Theorie geht davon aus, dass Lernen stattfindet, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, in sozialer Interaktion zu kommunizieren. Diese soziale Interaktion dient als Hauptmittel der Mediation (vgl. Ellis et al. 2019: 105). Dieses Lernen findet im Kontext einer Interaktion zwischen einer Spezialistin/einem Spezialisten — Lehrende oder fortgeschrittene

¹⁸ erzwungenen

Lernende — und einer Schülerin/einem Schüler statt, was zur gemeinsamen Konstruktion einer *Zone der nächsten Entwicklung* führt (vgl. ebd.). Vygotsky definiert *Zone der nächsten Entwicklung* (ZNE) als:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.¹⁹ (Vygotsky 1978: 86)

Durch die *Zone der nächsten Entwicklung* beginnen die Lernenden Konzepte zu verstehen, die für das komplexere Denken entscheidend sind (vgl. Ellis et al. 2019: 105). Was in einer ZNE passiert, kann von den Lernenden verinnerlicht werden, was einen Übergang vom intermental Verhalten²⁰ — Interaktion und Geist — zu einem intramental Zustand²¹ — innerhalb des Geistes ermöglicht (vgl. ebd.). Diese Internalisierungen können im selbstbezogenen Sprechen — im Gespräch mit sich selbst — wieder auftreten, welches als Selbstregulierung dient, wenn ein Problem nicht sofort gelöst werden kann (vgl. ebd.).

Beim Erwerb der L2 betont die soziokulturelle Theorie das Verhalten der gemeinsamen Interaktion zwischen der Spezialistin/dem Spezialisten (Lehrende oder fortgeschrittene Lernende) und der Lernende/dem Lernenden (oder zwischen Lernenden), da eine ZNE immer mitkonstruiert wird (vgl. Ellis et al. 2019: 108). Eine Schlüsselkonstruktion in diesem Interaktionsverhalten ist das Gerüst²² (vgl. ebd.). Gerüste beziehen sich auf die Interaktionsarbeit, mit der ein/e Sprecher/in — normalerweise die Expertin/der Experte — einer anderen Sprecherin/einem anderen Sprecher — normalerweise der Anfängerin/dem Anfänger — hilft, eine sprachliche Fähigkeit oder Eigenschaft auszuführen, die sie/er nicht alleine ausführen kann (vgl. ebd.).

Die Rolle der Mediation

Der soziokulturelle Ansatz weist einige Besonderheiten in Übereinstimmung mit dem immersiven Ansatz auf, indem er postuliert, dass Lernen das Ergebnis sozialer Aktivität ist. Die *Immersion* in einer L2 fördert Situationen, in denen soziale Interaktion offensichtlich ist

¹⁹ „Es ist der Abstand zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand, der durch unabhängige Problemlösung bestimmt wird, und dem Grad der potenziellen Entwicklung, der durch Problemlösung unter Anleitung von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit fähigeren Kollegen bestimmt wird.“

²⁰ *intermental behaviour*

²¹ *intramental state*

²² *scaffolding*

und *Mediation* in diesem Zusammenhang ein wichtiger Faktor zu sein scheint, da sie sich darauf konzentriert, eine prozedurale Beziehung zwischen Verständnis, Produktion und Spracherwerb herzustellen (vgl. Bassi & Dutra 2004: 295). Während sich das Individuum durch den Austausch mit seinem soziokulturellen Umfeld konstituiert und entwickelt, zeigt der Fokus der Sozialisation auf immersives Lernen einen Prozess des Wissensaufbaus auf der Grundlage interaktiver Erfahrungen (vgl. ebd.: 293f).

Die Annahme der Interaktion als mitkonstruierter Prozess ist die theoretische Grundlage für die effektive Art der Beteiligung des anderen am Verständnis und an der Produktion in L2, gemäß Vygotskys Überlegungen zur Rolle der Vermittlung des anderen im Prozess von sozio-kognitive Entwicklung der Lernenden (vgl. Bassi & Dutra 2004: 293f). Mediation ist in der vygotischen Theorie von grundlegender Bedeutung, da durch diesen Prozess humanpsychologische Funktionen entwickelt werden (vgl. ebd.). In immersiven Kontexten verwenden die Lernenden bestimmte Vermittlungsstrategien, um zu verhandeln und somit die Erfüllung der im Klassenzimmer vorgeschlagenen Aktivitäten zu erleichtern, was die sprachliche Entwicklung begünstigt (vgl. ebd.: 299). Diese drei Vermittlungsstrategien sind externe Quellen, die Verwendung von L1 und Gerüsten (vgl. ebd. 299f).

Im Kontext der Mediation wird der Erwerb der L2 über die L1 als Hilfe zum Bedeutungsverständnis angesehen. Pica et al. (1989: 65) charakterisieren die Aushandlung von Bedeutungen als Austausch zwischen Lernenden und ihren GesprächspartnerInnen, um Kommunikationsprobleme zu lösen und gegenseitiges Verständnis zu erreichen. In diesem Sinne arbeiten die Gesprächspartner in einem immersiven zweisprachigen Kontext auf der Ebene der Bedeutung der Botschaft und bemühen sich, das Verständnis der vom anderen zum Ausdruck gebrachten Wörter und Ideen zu erreichen (vgl. Bassi & Dutra 2004: 298). Dieser Konversationsfluss bleibt auf der semantischen Ebene, da sich solche Verhandlungen mit Problemen beim Verständnis der Botschaft befassen (vgl. ebd.). Verhandlungen können sich jedoch auch auf die sprachliche Form konzentrieren, wenn sie nicht nur die Bedeutung der Nachricht betonen, sondern auch die Möglichkeit haben, sich auf die sprachliche Form der Nachricht zu konzentrieren (vgl. Pica 1994: 513).

In einem immersiven Kontext versucht diese Verhandlung, eine Klärung, Bestätigung oder Wiederholung dessen zu verlangen, was der/die andere gesagt hat, und dessen Rede zu modifizieren und anzupassen, um mehr Klarheit und Verständnis zu erreichen (vgl. Pica et al. 1991: 345). Der Prozess kann zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen Lernenden selbst stattfinden. Somit besteht die Möglichkeit, ein gegenseitiges Verständnis durch Änderungen der Klänge, Strukturen und des Wortschatzes in ihren Reaktionen auf Anzeichen

von Schwierigkeiten zu erreichen (vgl. ebd.). Oft verstehen die Lernenden einen Ausdruck nicht, den die Lehrenden verbalisieren, und es wird verhandelt, um die Lernenden dazu zu bringen, Informationen von Lehrenden zu verstehen, ohne L1 zu verwenden, da dies die Idee hinter dem Ansatz ist. Ebenso ist die Produktion der Lernenden wichtig, da sie eine Grundlage bietet, auf der die Lernenden Informationen in Form von Rückmeldungen zur Klarheit und Genauigkeit ihrer Sprache erhalten können (vgl. ebd.). Dieses Feedback kann dann von den Lernenden verwendet werden, um Vokabeln und Ausdrücke — auf Anfangsniveau — sowie die Regeln und morphosyntaktischen Eigenschaften der *Interlanguage* — auf mittlerem oder fortgeschrittenem Niveau — in Richtung eines L2-Ziels zu ändern (vgl. ebd.). Laut Swain (1985) scheinen diese Erfahrungen bei der Herstellung von L2 in immersiven Kontexten den Lernenden zu helfen, ihre *Interlanguage* zu manipulieren und zu modifizieren, um die Internalisierung von L2-Formen und -Strukturen zu unterstützen.

Regulierung und Selbstregulierung

Vygotsky erkannte, dass der menschliche Geist symbolische Artefakte (Sprache, Kategorisierung, Logik usw.) als Unterstützung zur Vermittlung zwischen Menschen und Umwelt verwendet, um die Beziehung zwischen dem Individuum und der materiellen Welt herzustellen (vgl. Lantolf et al. 2015: 208). Innerhalb der Soziokulturellen Theorie wird eine wichtige Form der Mediation als *Regulierung* bezeichnet. *Regulierung* kann zum Beispiel die Mediation durch Personen beschreiben, die explizites oder implizites Feedback zu einer grammatikalischen Form enthalten kann (vgl. ebd.: 209). *Selbstregulierung* bezieht sich auf die Internalisierung externer Mediationsformen zur Ausführung oder zum Abschluss einer Aufgabe (vgl. ebd.). Entwicklung kann daher als der Prozess beschrieben werden, eine größere Kontrolle über die Fähigkeit zum Denken und Handeln zu erlangen, indem externe Mittel zur Selbstreflexion verwendet, aber auch externe Mediationsmittel reduziert oder beseitigt werden (vgl. ebd.).

Durch eine Studie konnten Aljaafreh und Lantolf (1994) demonstrieren, dass für den Aufbau einer Zone der nächsten Entwicklung ein erforderliches Mindestmaß an Gerüsten bereitgestellt werden muss. Sie konnten außerdem zeigen, dass Lernen nicht nur an der Reichweite von Selbstregulierung gemessen werden kann, sondern auch in Bezug auf Änderungen der Menge und des Niveaus der Gerüste, die erforderlich sind, um die korrekte Produktion eines bestimmten L2-Merkmals zu vermitteln.

Vygotsky argumentiert, dass Menschen parallel zur Entwicklung und Verwendung materieller Werkzeuge (zum Beispiel symbolischer Artefakte), die die Kommunikation und Kontrolle mit der physischen Welt unterstützen, auch die Möglichkeit haben, Symbole als Werkzeuge zur Vermittlung ihrer eigenen Aktivität zu erstellen und psychologisch zu verwenden als Hilfe bei der Kontrolle und Reorganisation mentaler Prozesse (vgl. Lantolf et al. 2015: 210). Diese Kontrolle ermöglicht es dem Menschen, eine Situation zu beurteilen und mögliche Handlungsoptionen und mögliche Ergebnisse zu berücksichtigen, zuerst im Geist und dann in konkreten Handlungen (vgl. ebd.).

Der interne oder selbstgesteuerte Gebrauch der Sprache als symbolisches Werkzeug für die kognitive Regulation wird als *selbstbezogenes Sprechen* bezeichnet (vgl. Lantolf et al. 2015: 210). *Selbstbezogenes Sprechen* ist definiert als Ausdruck der Sprache eines Individuums zum Zwecke der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der *Selbstregulierung*, beispielsweise um die Aufmerksamkeit zu fokussieren, sich an einer Aufgabe zu orientieren, Sequenzen zu organisieren und Aktivitäten zu priorisieren sowie Informationen zu verinnerlichen (vgl. ebd.: 210f). Neuere Forschungen zum *selbstbezogenen Sprechen* haben dessen soziale Funktionen im Kontext von Gruppenaktivitäten im L2-Klassenzimmer untersucht (vgl. ebd.: 211). Die Forschung legt nahe, dass *selbstbezogenes Sprechen* sowohl als kognitive Fähigkeit zur *Selbstregulierung* eines Individuums dient als auch zum Aufzeigen von Problemen, die in der fraglichen kommunikativen Begegnung vorhanden sein können (vgl. ebd.). Das heißt, das selbstbezogene Sprechen kann diese Störung deutlich machen und diese kann schließlich vom Lehrenden beobachtet werden. Manchmal können sowohl Kommunikation als auch *selbstbezogenes Sprechen* von Gesten begleitet werden. Dies ist bei Kindern anschaulicher, insbesondere wenn sie ihre L1 lernen.

Gesten als Mediationsmittel

Ein Bereich der soziokulturellen Theorieforschung in L2 befasst sich mit der Aneignung und Verwendung von *Gesten als Form der Mediation*. McCafferty (2004: 163) argumentiert, dass es eine enge Verbindung zwischen Sprache und Geste gibt, die über die soziale Kommunikation hinausgeht. Laut dem Autor kann die Geste zur Entwicklung des Denkens beitragen und in diesem Sinne als separate raummotorische Denkweise fungieren (vgl. McCafferty 2004: 149). Er argumentiert, dass die Verwendung von Geste und Raum eine selbstorganisierende Form der Vermittlung zum Lernen von L2 ist, da die Grundannahme darin besteht, dass eine starke Verbindung zwischen Denken, Sprache und Geste besteht. Aus

der vygotischen Perspektive können sowohl Geste als auch Sprache als Denkmittel dienen und sind Teil des Prozesses der Gedankenentwicklung (vgl. ebd.).

Reis (2016: 122) führte eine Studie zur Analyse von Gesten in L2-Unterrichtsszenarien in Brasilien durch. Die erzielten Ergebnisse zeigen — zusätzlich zu den Gesten, die Aspekte der internen mentalen Prozesse der Lernenden hervorheben —, dass sie zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in Interaktionen in der Zielsprache beitragen. McNeill erklärt, dass Gestik die Gesamtheit der Gesten ist und die häufigste Form von Körpersprache im täglichen Sprachgebrauch. Eine dieser Formen sind Embleme oder zitierfähige Gesten, die herkömmliche Zeichen einer bestimmten Kultur sind und von Sprache begleitet werden können oder nicht (vgl. ebd.: 59). Ein Beispiel für ein Emblem in Brasilien ist der Daumen nach oben und der Rest der Finger geschlossen, das eine positive oder genehmigte Aussagekraft symbolisiert. Eine andere Form der Gestik ist die Pantomime. Das sind Produktionen ohne Sprachgebrauch und sie beziehen sich auf eine Geste oder Folge von Gesten, die eine narrative Linie vermitteln, um eine Handlung oder eine Folge von Handlungen zu simulieren (vgl. ebd.).

In seiner Studie prüfte Reis (2016: 149f) die Verwendung von 34 Gesten durch den untersuchten Lehrer in der Interaktion mit fortgeschrittenen Lernenden des Englischen als L2. Der Forscher beobachtete die Verwendung emblematischer Gesten, um sowohl bspw. die Zustimmung des Lehrenden mit dem Gesagten auszudrücken. Beispielsweise kann durch einen erhobenen Daumen die Korrektheit der Aussage der Lernenden signalisiert werden, wobei der Redefluss der Person nicht unterbrochen wird. Gleichzeitig wird den Lernenden auf diese Weise ein Feedback zu ihrer Leistung gegeben. (vgl. ebd.: 150). Darüber hinaus erzeugte der Lehrer auch Zeigegesten, um sowohl die Lernenden anzusprechen als auch um ihnen die Bedeutungen der Wörter *here* und *my* (hier und mein) zu vermitteln und so zur Kommunikation beizutragen (vgl. ebd.: 150f).

Die Diskussion der in der Studie von Reis gesammelten empirischen Daten ergab, dass Gesten zu einer effektiveren Kommunikation zwischen SprecherInnen bei Interaktionen in der L2 beitragen und als Verstärkung für die akustischen Signale während der Aushandlung von Bedeutungen dienen, was bei dieser Art von Interaktion durchaus üblich ist (vgl. Reis 2016:151). In immersiven Kontexten ist die Verwendung von Gesten sehr ausdrucksstark, aufgrund der Notwendigkeit, dass Lehrende mit den Lernenden in der L2 kommunizieren und versuchen, die Verwendung der L1 zu vermeiden. Emblematische oder zeigende Gesten sind Ressourcen, die immer verfügbar sind, wodurch ein spontaner und natürlicher Gebrauch durch Lehrende und Lernende möglich ist. In vielen Situationen nutzen die Lernenden selbst

Gesten, nicht nur als materielle Gedankenträger (vgl. McNeill & Duncan, 2000: 155), welche eine Öffnung für mentale Prozesse bieten (vgl. ebd. 144), sondern auch, um die Erklärung zu verlangen. Die ist insbesondere der Fall, wenn die Zielsprache noch nicht beherrscht wird. Lernende in immersiven Kontexten verwenden ständig Gesten, um zu versuchen, ein Wort hervorzurufen, insbesondere wenn der Begriff mit Gesten gelernt oder festgelegt wurde, was in einigen Ansätzen zum Unterrichten von L2 für Grundschulkinder sehr häufig ist.

Zone der nächsten Entwicklung

Die komplexen Auswirkungen des Schulunterrichts auf die kognitive Entwicklung haben Vygotskys Interesse geweckt und in diesem Zusammenhang wurde die *Zone der nächsten Entwicklung-Theorie* zu einem Modell des Entwicklungsprozesses und zu einem wichtigen konzeptionellen Instrument, mit dem PädagogInnen Aspekte der aufkommenden Fähigkeiten der Lernenden erkennen (vgl. Lantolf et al. 2015.: 212).

Einige Studien basieren auf der Analyse von Unterrichtsgesprächen im Klassenzimmer über die Organisation von Paaren oder Gruppen, die darauf ausgerichtet sind, sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. Ohta 2001: 76 zitiert nach Lantolf et. al 2015.: 213). Swain machte Aussagen darüber, was sie als kollaborativen Dialog in Aktivitäten bezeichnete, in dem sie ihre Formulierung zur kommunikativen Produktion erweitert und ein „sozial konstruiertes kognitives Werkzeug“²³ (eigene Übersetzung) einschließt (Swain 2000: 112). Der Autorin zufolge dient das Werkzeug dazu, eine L2 so zu lernen, dass es die eigene Konstruktion und die Konstruktion des eigenen Wissens vermittelt.

Reaktionen, die die reale oder die emergente Entwicklung des Kindes veranschaulichen, werden im Klassenzimmer von L2-Immersionsprogrammen ständig in unterschiedlichen Situationen hervorgerufen (vgl. Chediak 2019: 88). In diesen Kontexten hören Kinder zu; bemühen sich zu verstehen, was gesagt wird; versuchen sich auszudrücken; sprechen miteinander; fragen; bitten um Hilfe; „imitieren“ Lehrende, indem sie Wörter und Sätze wiederholen, wenn sie nicht verstehen, was gesagt wird (vgl. ebd.). Angesichts dessen ist das im Rahmen des L2-Lernens betrachtete *Zone der nächsten Entwicklung-Konzept* äußerst relevant (vgl. ebd.). Wenn Lantolf (2006) Vygotskys Theorie über die ZNE mit der Theorie der L2-Akquisition in Beziehung setzt, bestätigt er den Wert von Interaktion, Vermittlung und Nachahmung im Klassenzimmer in L2-Akquisitionsprogrammen. Ein Beispiel ist, dass das

²³ *socially-constructed cognitive tool*

Kind bei der Integration in ein Immersionsprogramm für eine zweite Sprache im Allgemeinen nicht versteht, was die Lehrenden sagen, und um das zu lernen, beobachtet das Kind, was andere Kinder tun und versucht, dasselbe zu tun (vgl. Chediak 2019: 88). Das Kind fragt auch andere Lernende, was die Lehrenden gesagt haben, oder paraphrasiert, was in L1 gesagt wurde, und wartet auf die Bestätigung durch die Lehrenden. In dieser Perspektive liegen Situationen der Nachahmung, Interaktion und Vermittlung durch die Lehrkraft aber auch lernstarke Mitlernenden zugrunde (vgl. ebd.).

Die Rolle von L1 beim L2-Lernen

Die Diskussion über die Rolle der L1 beim Lernen von L2 ist in der soziokulturellen Theorie von großer Bedeutung. Aus vygotischer Perspektive, die sich mit dem menschlichen Geist beschäftigt (vgl. Lantolf 2006: 69f), werden Sprachfunktionen als Vermittlungsinstrument und ihr Lernen als soziale und mentale Aktivität angesehen, die durch einen vermittelten Prozess stattfindet (vgl. ebd.: 71ff). Vor diesem Hintergrund diskutierten viele AutorInnen (Cook 2001; DiCamilla & Antón 2012; Duff & Polio 1990; Mello 2005; Swain & Lapkin 2013; Turnbull & Dailey-O'Cain 2009) die Rolle von L1 und die Funktionen, die sie bei der kollaborativen Interaktion im L2-Klassenzimmer spielt.

2.3.4 L2-ERWERB/-LERNEN IN DER GRUNDSCHULE

Bis in die 1980er Jahre gab es weder viele Studien zum Erwerb einer zweiten Sprache durch Grundschulkinder noch zu den Faktoren, die mit Langzeitstudien zum Erwerb von L2 während der gesamten Schulzeit verbunden waren (vgl. Bruck 1985: 40). Zu dieser Zeit deutete eine Literaturübersicht über Forschungsergebnisse auf schwache Zusammenhänge zwischen kognitiven Fähigkeiten und Zweitsprachenkenntnissen bei Kindern hin, die bei Erwachsenen oder Jugendlichen nicht zu beobachten waren (Dockrell & Brosseau 1967). Zum damaligen Zeitpunkt war der Zusammenhang zwischen affektiven, motivationalen und einstellungsbezogenen Faktoren mit dem Lern- und Leistungsniveau einer zweiten Sprache noch nicht eindeutig geklärt (vgl. Bruck 1985: 40).

2.3.4.1 Verhaltensaspekte beim L2-Lernen

Bruck (1985) führte eine Studie durch, in der die Faktoren untersucht wurden, die am besten vorhersagen, welche GrundschülerInnen aus einem Immersionsprogramm in Frankreich versetzt werden, das heißt aufgrund ihrer geringen Leistung das Programm verlassen müssen. Alle Kinder wurden getestet und Eltern und Lehrende wurden interviewt. Die Datenanalyse ergab, dass kognitiv-akademische Variablen zwar auch für das Ausscheiden der Kinder aus dem Programm sind, daneben jedoch weitere Gründe vorliegen. In dieser spezifischen Studie bedeutet dies, dass nicht-akademische Einstellungen, Motivationen und Verhaltensweisen auch für das weitere Erlernen der zweiten Sprache durch junge Lernende von vorrangiger Bedeutung sind. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass affektive, einstellungsbezogene und motivationale Merkmale die Hauptprädiktoren für den Austritt aus dem Immersionsprogramm sind (vgl. Bruck 1985: 59).

Die Studie ergab, dass die aus dem Programm ausgeschiedenen Kinder weniger am Erlernen der L2 interessiert waren und ihre Einstellungen eine Interpretation der Ergebnisse der mündlichen Produktion nahelegen, die möglicherweise ein Motivations-Einstellungsdefizit anstelle eines Sprachdefizits widerspiegelt (vgl. Bruck 1985: 59). Die Eltern berichteten auch, dass ihre Kinder die Schule nicht mochten (vgl. ebd.). Zwei nicht-akademische Maßnahmen, wie die Leichtigkeit des Kindes, die L2 zu sprechen, und die Bewertung des Verhaltens der Lernenden durch Lehrende, waren die Hauptprädiktoren für das Ausscheiden der Kinder aus Immersionsprogrammen (vgl. ebd.). Diese Informationen tragen zur wachsenden Literatur über die Korrelate der Einstellung und motivierenden Faktoren zu der Leistung in L2 und des Gebrauchs der zweiten Sprache bei (vgl. ebd.).

Gardner (1985) betont, dass Motivation eine wichtige Variable beim Erwerb einer zweiten Sprache ist. In seinem sozio-pädagogischen Modell schlägt er außerdem vor, die Motivation durch zwei weitere affektive Komponenten zu unterstützen: die Integrativität und die Einstellung zur Lernsituation (vgl. Gardner et al. 2004: 2f). Das Modell lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte affektive Variablen, die die Leistung beim Erlernen einer Sprache und die Erfahrung beim Erlernen dieser Sprache beeinflussen, einschließlich der Einstellungen zur Lernsituation und Motivation (vgl. ebd.: 1). Für den Autor beziehen sich sprachliche Ergebnisse auf den Erwerb von Kenntnissen der Sprache selbst, wie zum Beispiel fließende Sprachkenntnisse, während sich nichtsprachliche Ergebnisse auf affektive und konative Merkmale wie Einstellungen zum Erlernen einer zweiten Sprache beziehen (vgl. ebd.: 3f). Demzufolge wird davon ausgegangen, dass die Erfahrung im Sprachenlernen und/oder das erreichte Niveau der Sprachkenntnisse einige affektive Variablen beeinflussen können (vgl. ebd.).

Gardner et al. (2004: 7) führten eine Studie durch, die „die Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen des Sprachunterrichts auf sprachliche Einstellungen, Motivation und Angst während des gesamten Schuljahres lenkt“. Die Ergebnisse zeigen, dass Variablen, die sich auf die Unterrichtsumgebung beziehen, mehr Veränderungen verursachen zu scheinen, als allgemeinere Variablen, und dass Einstellungen zur Lernsituation ein größeres Änderungspotential als Sprachmotivation oder Angst aufweisen (vgl. Gardner et al. 2004: 28). Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Unterrichtsumgebung die Einstellungen zum Sprachenlernen beeinflussen kann, obwohl sich der Effekt in dieser Studie weitgehend auf Reaktionen durch den Lehrenden beschränkte (vgl. ebd.: 29).

Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass die Forschungsergebnisse zusammengenommen wichtige Implikationen für das Verständnis der Dynamik haben, die die affektiven Variablen im Zusammenhang mit dem Erwerb einer zweiten Sprache in Beziehung setzen (vgl. Gardner et al. 2004: 30). Die Ergebnisse scheinen darauf hinzudeuten, dass Änderungen in der Einstellung zur Lernsituation wahrscheinlicher und in Bezug auf die Integrativität weniger wahrscheinlich sind (vgl. ebd.). Da Motivationsintensität, Angst im Klassenzimmer und Lernbewertungen nicht isoliert existieren, deutet eine Aufschlüsselung dieser Aspekte darauf hin, dass Unterrichtserfahrungen einen gewissen Einfluss auf das Sprachenlernen haben können (vgl. ebd.: 31).

2.3.4.2 Hypothese der kritischen Periode

In den 1970er Jahren wurde angenommen, dass das Kind eine Kompetenz zum Sprachenlernen hat, die der Erwachsene verlor (vgl. McLaughlin 1977: 439). McLaughlin prägte den Beweis, dass der Erwerb einer L2 durch einen Erwachsenen ein qualitativ anderer Prozess ist als der Erwerb der L1 durch das Kind. In seiner wegweisenden Arbeit *Biological Foundations of Language* prägte Lenneberg (1967) den Begriff *Hypothese der kritischen Periode* für den Spracherwerb. In seinem Bericht wird die Schwierigkeit des (Wieder-) Spracherwerbs durch Personen in der Pubertät untersucht, die sich von Aphasien erholt haben. Aus seiner Beobachtung ging hervor, dass es eine kritische Phase für den Erwerb von Sprachen gibt, die das Alter von zwei Jahren bis zur Pubertät umfasst (Lenneberg 1967). Ein Spracherwerb wäre aufgrund von Reifungsfaktoren vor dem zweiten Lebensjahr unmöglich, und nach der Pubertät würde dieser Erwerb durch einen Verlust der Plastizität des Gehirns blockiert (vgl. McLaughlin 1977: 439).

Lenneberg (1967) argumentiert, dass die Gehirndomäne für Sprache zum ersten Mal im Alter zwischen 3 und 5 Jahren erkannt und mit zunehmendem Alter verstärkt wird. Laut dem Autor übt die Funktion der Sprache in der rechten Hemisphäre im Laufe der Zeit ihre Funktion immer weniger aus, bis die Person die Pubertät erreicht und die Funktion der Sprache durch die Dominanz der linken Hemisphäre bestimmt wird (ebd.). In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass die hemisphärische Dominanz und die Lateralisierung des Gehirns voneinander abhängige Reifungsfaktoren für den Spracherwerb sind (vgl. McLaughlin 1977: 439).

Fathman (1975: 251) schlägt in einer Studie vor, dass Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren, die Phonologie der neuen Sprache erfolgreicher erlernen können. Sie fügt hinzu, dass es bestimmte Aspekte des L2-Erwerbsprozesses gibt, die sich je nach Alter des Lernenden ändern, wie zum Beispiel die Fähigkeiten zum Erlernen morphologischer und syntaktischer Aspekte der L2, bei denen Lernende im Alter von 11 bis 15 Jahren erfolgreicher waren (vgl. ebd.). Die Autorin nimmt an, dass diese Unterschiede mit Reifungs-, physiologischen oder Umweltfaktoren zusammenhängen können. Cameron (2001: 15) erwähnt auch die Auswirkung des Alters auf das Lernen der L2. Laut der Autorin scheinen in jüngeren Studien zum Erlernen von Immersionssprachen „jüngere Kinder (7 ± 8 Jahre) mehr auf Klang und Prosodie zu achten (...), während ältere Kinder (12 ± 14 Jahre)“ aufmerksamer bei grammatikalischen Aspekten der untersuchten Sprache sind.

Einige Studien äußern jedoch gewisse Vorbehalte gegen die *Hypothese der kritischen Periode*. Vanhove (2013) argumentiert beispielsweise, dass Altersstandards beim Erwerb einer zweiten Sprache nicht von einer kritischen Phase bestimmt werden. Er räumt zwar ein, dass auf lange Sicht und in Immersionskontexten SchülerInnen, die früh im Leben eine zweite Sprache erlernen und mehrere Jahre oder Jahrzehnte weiter lernen, zweifellos dazu neigen, SchülerInnen zu übertreffen, die später mit dem Lernen beginnen (vgl. Vanhove 2013: 1). Der Autor behauptet aber, dass eine Fehlinterpretation dieser Daten ein Argument für die frühe Lehre einer L2 sei, da sie unter völlig anderen Umständen als eine Akquisition ohne solche Merkmale erfolgt (vgl. ebd.). Die Vorteile des L2-Lernens in immersiven Kontexten sind unbestritten, nicht nur aufgrund des längeren Kontakts mit der Sprache, sondern auch aufgrund der Anforderungen der mündlichen und schriftlichen Produktion, die der Ansatz erfordert. Wenn man beispielsweise das immersive L2-Lernen mit den regulären L2-Lernprogrammen in nicht zweisprachigen Schulen oder Sprachkursen vergleicht, wird eine stark reduzierte Arbeitsbelastung sowie ein geringerer Produktionsbedarf festgestellt, da die Sprache nicht mit dem Lernen anderer Disziplinen als der Sprache per se verbunden ist.

Lightbown und Spada (2006: 67) erwähnen auch, dass die Beziehung zwischen Alter und Erfolg beim Erwerb einer zweiten Sprache komplex und kontrovers ist. Die AutorInnen geben an, dass Lernende, die in der Grundschule mit dem Erlernen einer L2 begonnen haben, im Bildungskontext nicht immer bessere Kenntnisse erzielen als diejenigen, die mit dem Erlernen im Jugendalter begonnen haben (vgl. ebd.: 69). Sie schlagen vor, dass, wenn das Ziel darin besteht, die Kenntnisse einer Muttersprachlerin/eines Muttersprachlers [sic] in einer zweiten Sprache zu erlangen, das Lernen von einem frühen Start profitieren kann. Wenn das Ziel jedoch die Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache ist, erscheint es angemessener, das Erlernen später zu beginnen (vgl. ebd.: 74).

Zu diesem Thema nennt die brasilianische Forscherin Bona (2013: 233) Positionen von WissenschaftlerInnen, die von einer entschlossenen Ablehnung bis zu einer leidenschaftlichen Akzeptanz reichen. Laut der Autorin gewinnt die Idee, dass der Spracherwerb nach der Pubertät weniger effizient sein könnte, AnhängerInnen, insbesondere im Hinblick auf das Erlernen einer zweiten Sprache. Einige WissenschaftlerInnen weisen darauf hin, dass die sogenannte kritische Phase nicht nur beim Erlernen einer Sprache auftritt, sondern beispielsweise auch beim Erwerb künstlerischer Fähigkeiten (vgl. Bona 2013: 234).

Bona (2013: 244) kommt zu dem Schluss, dass der Altersfaktor beim Erwerb einer L2 quantitativ immer noch relevant zu sein scheint, dass es jedoch andere Themen wie „Quantität und Qualität der Exposition gegenüber L2-Input, Motivation, Ziele, intellektuelle Gewohnheiten“ usw. gibt, die ebenfalls berücksichtigt werden sollten. Sie fügt jedoch hinzu, dass die neurolinguistische Forschung, die auf der Berechnung von Gehirnmechanismen basiert, bereits bewiesen hat, dass die späten Lernenden größere Anstrengungen bei der Verarbeitung und Wiederherstellung von lexikalischen Elementen unternehmen müssen (vgl. ebd.). Nach Angaben der Autorin scheint der Altersfaktor beim Erwerb einer L2 beim Erlernen einer Sprache ein erhebliches Gewicht zu haben.

Laut Newport (2018: 928) enthält die Literatur zum Zweitspracherwerb verschiedene Arten von Beweisen für eine kritische/sensible Zeit für den Erwerb einer zweiten Sprache. Für die Autorin gibt es praktisch keine Kontroverse darüber, dass die Effektivität des Lernens und der Kenntnisse in einer L2 in Abhängigkeit vom Alter der ersten Exposition gegenüber der Sprache im Allgemeinen und im Durchschnitt nach der frühen Kindheit abnimmt (vgl. ebd.).

2.3.4.3 Kommunikative Interaktion

Lázaro-Ibarrola & Azplicueta-Martinez (2019: 80) weisen auf den Mangel an Forschung in jungen Bevölkerungsgruppen im Bereich des Zweitspracherwerbs hin. In einer Studie untersuchten sie gemeinsame Aufgaben von Kindern, die mit Gleichaltrigen oder Lehrenden interagieren. Sie erwähnen, dass selbst bei geringen Kenntnissen in einer L2 die Interaktion gleichaltriger Kinder möglich und vorteilhaft ist (vgl. Lázaro-Ibarrola & Azplicueta-Martinez 2019: 80f). In dieser Studie werden die Konversationsinteraktionen von 20 spanischen Kindern im Alter von 8 bis 9 Jahren, die in der Schule Englisch lernen, in zwei Aufgaben untersucht: eine mit einer Kollegin/einem Kollegen gleichen Alters und gleichen Niveaus und die andere zusammen mit einer erwachsenen Sprecherin/einem erwachsenen Sprecher mit Englischkenntnissen (vgl. ebd.: 81). Für die Forschenden kann diese Studie dazu beitragen, Sprachlehrende darüber zu informieren, was sie von Lernenden-Lernenden- und Lernenden-Lehrenden-Interaktionen erwarten können.

Trotz ihrer kognitiven Unterschiede, die häufig mit Sprachkenntnissen zusammenhängen, zeigen Interaktionsstudien mit Kindern, dass Kinder wie Erwachsene auch in der Lage sind, zu interagieren und zu verhandeln, um Bedeutung herzustellen und von Aushandlungen in einer Sprache zu profitieren (vgl. Lázaro-Ibarrola & Azplicueta-Martinez 2019: 83). Im Allgemeinen verhandeln Kinder jedoch weniger als Erwachsene. EFL-Kinder²⁴ handeln weniger als ESL-Kinder²⁵; und jüngere Kinder verhandeln weniger als ältere (vgl. ebd.).

Lázaro-Ibarrola & Azplicueta-Martinez (2019: 96) kamen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass Kinder unterschiedliche Verhandlungsstrategien anwenden, wenn die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner ein Erwachsener/eine Erwachsene oder ein anderes Kind ist. Bei Erwachsenen empfinden Kinder den/die GesprächspartnerIn als weniger hilfsbedürftig und ahmen eher den Input nach, den sie erhalten (vgl. ebd.). Mit einem anderen Kind verhandeln sie mehr, legen mehr Wert auf die Tatsache, dass sie verstanden werden, wiederholen nicht so stark, was das andere Kind sagt, und zeigen einen höheren Grad an struktureller Übertragung aus der L1 (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse scheinen eine größere Unabhängigkeit der Kinder zu zeigen, wenn sie mit Gleichaltrigen interagieren, und die Symmetrie der Beziehung bietet mehr Verhandlungsmöglichkeiten, führt jedoch zu einer höheren strukturellen Übertragungsrate aus der L1 (vgl. ebd.). In der Interaktion zwischen Kind und SpezialistIn wird eine geringere Autonomie der Kinder und ein größeres Vertrauen

²⁴ Kinder, die *English as a Foreign Language* lernen.

²⁵ Kinder, die *English as a Second Language* lernen.

in die Sprache der Erwachsenen beobachtet, was zu weniger Verhandlungen, mehr Nachahmungen und weniger Fällen eines strukturellen Transfers aus der L1 führt (vgl. ebd.).

In einer ethnografischen Studie der ersten Klasse einer Grundschule zeigte Willett (1995), wie wichtig Interaktionen zwischen Gleichaltrigen bei frühem Erwerb der L2 waren. Es wurde beobachtet, dass die Kinder dazu neigten, sich bei der Arbeit gegenseitig zu helfen, und dass es ohne diese Eigenschaft unwahrscheinlich wäre, bestimmte Aktivitäten auszuführen (vgl. Willett 1995: 489). Die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern waren kürzer und oberflächlicher, da nicht genügend Erwachsene zur Verfügung standen, um diese Kinder zu unterstützen, während die Transaktionen zwischen Kinderpaaren spielerischer, vielfältiger und aufwändiger waren (vgl. ebd.).

In einer Fallstudie von Kindern, die eine L2 lernen, weist Fleta (2019: 75) darauf hin, dass die mündliche kommunikative Interaktion in einer regulären Schule mit immersivem Unterricht und die Reihe von Merkmalen, die mit einem solchen Unterricht einhergehen äußerst günstig für den Erwerb der morphosyntaktischen Eigenschaften der L2 ist. Cameron (2001: 2) hebt außerdem hervor, dass die Art und Qualität der Interaktion während des gesamten Prozesses einen besseren Erfolg beim Lehren und Lernen von L2 garantieren kann.

Fleta (2019: 75) kommt zu dem Schluss, dass ein zentraler Punkt der Forschung darauf hinweist, dass Kinder die sprachliche Botschaft auch in der Phase verstehen können, in der sie ihre L1 im Klassenzimmer verwenden. In diesem Zusammenhang ist die Übertragung aus der L1 von Kindern üblich und es kann zu einer Mischung von Sprachen kommen, wenn die SchülerInnen anfangen zu sprechen (vgl. Fleta 2019: 75). Sie fügt hinzu, dass die Produktion vollständiger Sätze einige Zeit in Anspruch nimmt und dass die Aussagen am Anfang im Allgemeinen aus wenigen Wörtern und einigen auswendig gelernten Strukturen bestehen.

2.3.4.4 Verwendung der L1 beim L2-Lernen

Viele zweisprachige Schulen in Brasilien wenden das Modell der ausschließlichen oder maximalen Verwendung der Zielsprache an und argumentieren, dass eine solche Positionierung den Lernenden einen intensiven Kontakt mit der L2 ermöglicht und dies zu einem effizienteren Erlernen der Zielsprache führen kann. Diese Perspektive wird durch die Postulate von Krashen (1982) unterstützt, wonach die Lernenden einer großen Menge an Informationen in der Zielsprache ausgesetzt sein sollten, um bessere Kenntnisse in der erlernten Sprache zu entwickeln. In diesem Sinne würde die Verwendung der L1 den Lernenden diese Möglichkeit nehmen.

Trotzdem ist dagegen anzuführen, dass Lehrende in der Praxis im L2-Lernklassenzimmer die L1 verwenden. Aus diesem Grund führten viele Forschende (Atkinson 1987; Cook 2001; Macaro 2005, 2009; Swain & Lapkin 2013; Turnbull M. & Dailey-O'Cain J. 2009) eine Analysestudie durch, in der die ausschließliche Verwendung von L2 in Klassenräumen zweisprachiger Schulen in Frage gestellt wurde. Im Allgemeinen behalten sich solche Forschende den übermäßigen Gebrauch der L1 vor, verteidigen jedoch dessen vorsichtigen Gebrauch in bestimmten Situationen, z.B., um komplexere Anweisungen zu geben, abstraktere Aspekte der Grammatik zu erklären, beim Verständnis zu helfen, oder subjektives Vokabular zu erklären.

Turnbull & Dailey-O'Cain (2009) schlagen eine Rekonzeptualisierung der Verwendung von *Codeswitching* im Klassenzimmer als Vorteil für AnfängerInnen vor. DiCamilla & Antón (2012) und Swain & Lapkin (2013) machen auf die Verwendung der L1 als Möglichkeit aufmerksam, ein Gerüst (*scaffolding*) für Aufgaben bereitzustellen und Bedeutungsaushandlungen zu verbessern. Die Forschenden weisen auf die Verwendung der L1 als Vermittlerin bei der Ausführung von Aufgaben hin und stellten fest, dass Aktivitäten ohne deren Verwendung beeinträchtigt oder sogar nicht abgeschlossen werden könnten.

Macaro (2005) behauptet, dass Lehrende, um die Verwendung der L1 zu vermeiden, eine Änderung des Inputs bewirken müssen, was beispielsweise zu langsamerer Sprache, mehr Wiederholung und weniger Wortschatzvielfalt führt. Seiner Ansicht nach macht dies Interaktionen künstlicher, was den Unterricht weniger dynamisch machen und den Lernenden ein vielfältigeres und komplexeres Vokabular entziehen könnte.

Da die Verwendung der L1 den Lernenden helfen kann, die L2 erfolgreicher zu verstehen, kann sie eine wichtige Ressource sein, um affektive Barrieren abzubauen und das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeit zu stärken, die Zielsprache zu verstehen (Atkinson, 1987; Swain & Lapkin, 2013). Darüber hinaus kann die Verwendung der L1 durch Lernende mit größeren Schwierigkeiten, sich in der L2 auszudrücken, eine vorübergehende Unterstützung sein, während sie nicht über genügend Vokabular verfügen, um sich in der L2 auszudrücken. Dies kann die Teilnahme dieser SchülerInnen an Diskussionen garantieren, um mündlich zu kommunizieren und ihre Ideen auszudrücken, was ohne die Verwendung der L1 im Klassenzimmer nicht möglich wäre (Atkinson, 1987; Cook, 2001).

Obwohl die Verwendung der L1 in Klassenzimmern zu bestimmten Zeiten von Vorteil ist, besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass ihre Verwendung begrenzt sein sollte und dass sie als Hilfsmittel für die Entwicklung der L2 und als Ergänzung zu kommunikativen Interaktionen verwendet werden sollte (Atkinson, 1987; Cook 2001; Swain & Lapkin, 2013).

Die Absicht ist, dass die L1 einige sprachliche Einschränkungen bei der Verwendung der L2 überwinden kann, nicht nur bei der Interkommunikation, sondern auch, um Unsicherheiten zu lindern, die sich aus einem eventuellen Mangel an Vokabeln ergeben.

2.3.4.5 Die Rolle der Lehrenden

Im Zusammenhang mit dem Unterrichten von *Deutsch als Fremdsprache* kann die Sprache der Lehrenden häufig eine der wenigen Quellen für L2-Input für Kinder sein und ihre ersten Erfahrungen mit einer anderen Sprache als der L1 darstellen (vgl. Szulc-Kurpaska 2019). Untersuchungen zum L2-Lernen von Kindern zeigen, dass Lehrende ein wichtiges Element für die Steigerung der Unterrichtseffektivität sind, da sie ein Sprachmodell liefern und ein motivierendes und selbstbewusstes Lernumfeld fördern können (vgl. Enever 2011: 25f). Tragant und Muñoz (2012: 8) führten eine vierjährige Längsschnittstudie in einer Grundschule durch, und auch Diskursanalysen zeigen, „dass der Interaktionskontext und bestimmte Unterrichtspraktiken die Lernmöglichkeiten erhöhen oder einschränken können“. Sie weisen darauf hin, dass der spontane Gebrauch der Zielsprache durch die Lernenden von der Einstellung der Lehrenden beeinflusst wird.

Szulc-Kurpaska (2019) koordinierte eine Studie über die Sprache der Lehrenden, die im L2-Lernunterricht verwendet wird, um die häufigsten Sprachformen, die in ihnen vorkommen, und ihre Funktionen zu identifizieren. Ziel war es, die Qualität und Quantität der Sprache der Lehrenden und ihre Auswirkungen auf die Sprachentwicklung bei Lernenden zu bewerten (vgl. Szulc-Kurpaska 2019: 106). Die Autorin macht darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, günstige Kontexte für den Spracherwerb bereitzustellen, beispielsweise mehr Raum für spontane Verwendung der Zielsprache durch die Lernenden zu geben (vgl. ebd.: 106, 124). Sie erwähnt auch die Relevanz informeller Interaktionen mit Lernenden in der Zielsprache für die Entwicklung der L2.

Cameron (2001: 19f) fasst die Hauptprinzipien des L2-Lernens für Kinder zusammen. Die Autorin macht darauf aufmerksam, dass Kinder aktiv versuchen, Sinn und Zweck für das zu entwickeln, was ihnen gesagt wird, weil sie nur auf der Grundlage des Wissens ihrer Welt, das noch begrenzt ist, einen Sinn aufbauen können. Daher müssen die Lehrenden die Empathie haben, die ausgewählten Aktivitäten aus der Sicht des Kindes zu bewerten (vgl. ebd.: 19).

Die Autorin erwähnt die Bedeutung eines Spielraums für das Wachstum der Sprache im Lehr-Lern-Prozess von L2 für Kinder. Cameron (2001: 20) spielt auf die ZNE als zentrale

Bedeutung für ein effektiveres Lernen an und bezeichnet Routinen und Gerüste als Strategien für den Sprachgebrauch, die besonders als Raum für die Entwicklung von Kindern nützlich sind.

Laut der Autorin benötigen Kinder spezielle Hilfe, um die subtilen Aspekte der Fremdsprache, die eine Bedeutung haben, die möglicherweise nicht bemerkt wird, zu verstehen und zu berücksichtigen (vgl. Cameron 2001: 20). In einigen Situationen kann die Verwendung der L1 in solchen Situationen hilfreich sein.

Schließlich hängt das Erlernen von Fremdsprachen durch Kinder von ihrer Erfahrung ab (vgl. Cameron 2001: 20). Die Autorin weist darauf hin, dass es zur Gewährleistung der Entwicklung bestimmter Sprachkenntnisse für Kinder notwendig ist, ein breites Spektrum an Erfahrungen in L2-Klassen zu fördern, um ein Umfeld mit unterschiedlichen Angeboten für Sprachlernmöglichkeiten zu schaffen (vgl. ebd.).

2.3.5 DIE L1/L2 DEBATTE

Ein anhaltendes Problem beim Immersionsansatz konzentriert sich auf die angemessene Verwendung der L1 im Unterricht (vgl. Swain & Lapkin 2013: 101). Es gibt viele Diskussionen darüber, ob die Verwendung der L1 in immersiven L2-Lernumgebungen akzeptabel ist oder in welchen Situationen ihre Verwendung angemessen ist. In diesen Kontexten ist die Frage, welche Sprache von wem und unter welchen Bedingungen verwendet werden soll, recht komplex (vgl. ebd.: 102). Darüber hinaus bleibt die Frage ungelöst, wie sich der Gebrauch anderer Sprachen im Klassenzimmer auf das Erlernen der Zielsprache auswirkt (vgl. ebd.).

Neue Perspektiven zu diesem alten und kontroversen Thema in der angewandten Linguistik und im Sprachunterricht bieten verschiedene Sichtweisen, die sich auf das Studium des Gebrauchs der ersten Sprache in Kommunikations- oder Immersionsklassen konzentrieren, in Situationen, in denen im Allgemeinen erwartet wird, dass die Verwendung der ersten Sprache selten oder nicht vorhanden ist (vgl. Turnbull & Dailey-O'Cain 2009: 1). In diesem Zusammenhang sind verschiedene Funktionen beteiligt, die die Sprache sowohl im soziokulturellen als auch im soziolinguistischen Aspekt umfasst. Auf diese Funktionen wird im Folgenden eingegangen.

2.3.5.1 Sprachfunktion beim L2-Lernen

Wie bereits in Kapitel 2.3.3.4 dargestellt, werden die Funktionen der Sprache verinnerlicht, wenn sie sich von der sozialen zur psychologischen Ebene bewegen — was Vygotsky die Bewegung von intermentaler zu intramentaler Funktion nannte (vgl. Swain & Lapkin 2013: 105). Sprache wird also nicht nur verwendet, um einer anderen Person etwas mitzuteilen, sondern auch, um die eigenen höheren mentalen Funktionen wie den Fokus der Aufmerksamkeit, Entwicklung, Organisation und Kontrolle von Gedanken und Handlungen zu vermitteln (vgl. ebd.).

Swain und Lapkin (2013: 106) erwähnen in ihrem Artikel über Immersionsunterricht aus vygotischer soziokultureller Perspektive, dass Sprache in Form eines kollaborativen Dialogs das Verständnis von Bedeutungsunterschieden zwischen den Sprachen L1 und L2 vermittelt. Die Autorinnen verweisen außerdem auf den kollaborativen Dialog als eine Art Sprache, die von zwei oder mehr Personen als gemeinsame Sprachkonstruktion definiert wird. In diesem Zusammenhang kann der Gebrauch von Sprache und das Erlernen von Sprachen gleichzeitig stattfinden (vgl. Swain 1997: 115). In ihren Beobachtungen wurde der kollaborative Dialog in der L1 vermittelt, seine Lösungen jedoch in der L2, und laut der Forscherinnen war die Verwendung der L1 wesentlich, um subtile Bedeutungsunterschiede aufzulösen, die in bestimmten Kontexten auftreten können (vgl. ebd.). Swain und Lapkin stellten fest, dass die Lernenden mithilfe der L1 ihre Aufmerksamkeit konzentrieren, ihre Gedanken organisieren und Aspekte der Bedeutung bestimmter Begriffe verinnerlichen lernen.

Die Erstsprache tritt also auf, wenn sie zur Vermittlung von Konzeptualisierungen und zur Problemlösung sowohl der Zweitsprache selbst als auch von Problemen, die nicht direkt mit ihr zusammenhängen (vgl. Swain 1997: 106f), sowie in Immersionsumgebungen verwendet wird. In diesen Umgebungen ist Sprache relevant, entweder als Internalisierung der Bedeutung eines Wortes (semantischer Aspekt der Sprache) in einem bestimmten Kontext oder zur Vermittlung der spezifischen Bedeutung in der Zielsprache (vgl. ebd.: 107).

In ihrer Forschung fanden Swain und Lapkin (2013: 109f) heraus, dass die L1 von Lernenden für drei Hauptfunktionen verwendet wurde:

- Die Aufgabe verwalten, das heißt verstehen, was zu tun ist, und Verständnis entwickeln (zum Beispiel beim Umgang mit Texten).
- Konzentration bestimmter Aspekte der Sprache, z. B. lexikalisches Nachschlagen mit Schwerpunkt auf Form und andere problematische grammatikalische Probleme, die eventuell auftreten können.
- Für die zwischenmenschliche Interaktion.

In Bezug auf die Nutzungsmenge der L1 wurde festgestellt, dass die Lernenden, die in ihren gemeinsamen Dialogen am häufigsten die erste Sprache verwendeten, die niedrigsten Leistungsbewertungen erhielten (vgl. Swain & Lapkin 2013: 110). DiCamilla und Antón (2012: 166) weisen darauf hin, dass es nicht verwunderlich sei, dass leistungsschwache Lernende einen höheren Bedarf an L1 haben, da die erste Sprache als psychologisches Instrument in Zeiten kognitiver Schwierigkeiten angesehen würde. Für diese Lernenden war die L1 das Vermittlungsinstrument zur Ausführung der Aufgabe, da die L2 Lerngegenstand war, das heißt das zu lernende System und nicht das System, das zum Lernen verwendet werden soll (vgl. ebd.: 183). Infolgedessen schlagen die Forschenden vor, dass, sobald die L2 eine bedeutende Rolle bei der Interaktion der Lernenden spielt, sie nicht mehr nur das zu lernende System, sondern auch das zum Lernen eingesetzte System selbst ist (vgl. ebd.: 184).

Centeno-Cortés und Jiménez-Jiménez (2004) führten eine Studie zur Analyse des individuellen verbalen Denkens bei Aktivitäten zur Problemlösung in einer zweiten Sprache sowie zur Untersuchung der Rolle der L1 und L2 in diesem Prozess durch. Ziel war es, zur Klärung der Bedeutung der L1 beim Lehren und Lernen der L2 beizutragen, da festgestellt wurde, dass sich die L1 als Schlüsselement im Argumentationsprozess manifestierte.

Sie kamen zu dem Schluss, dass das individuelle verbale Denken in der L2 je nach Kenntnisstand der Lernenden unterschiedlich genutzt wird (vgl. Centeno-Cortés & Jiménez-Jiménez 2004: 31). Die Ergebnisse scheinen zu zeigen, dass je höher die Sprachkenntnisse sind, desto mehr Ressourcen kognitiver Strategien in der zweiten Sprache eingesetzt werden können, um ein herausforderndes Problem in der L2 zu lösen (vgl. ebd.). Die Forschenden sahen auch, dass individuelles verbales Denken in der L1 eine entscheidende Rolle bei der Lösung von Problemen spielt und daher als sehr wichtig im Lernprozess anerkannt werden muss (vgl. ebd.). Sie weisen des Weiteren darauf hin, dass das Verbot der L1 im Sprachunterricht das Lernen der L2 beeinträchtigen kann, da die L1, wie gezeigt, als grundlegendes kognitives und metakognitives Werkzeug für Lernende dient. Swain und Lapkin (2013: 112) signalisieren, dass Vygotsky genau dies auf Mikroebene vorhersagen kann: Der Wechsel zur L1 war notwendig, um das Denken der Lernenden zu übertragen, als der Inhalt des Gesprächs noch zu komplex war, um in der L2 verarbeitet zu werden. Das heißt, wenn die L2 nicht ausreichend entwickelt ist, um in ihr über komplexe Ideen nachzudenken und zu sprechen, kann die Aufgabe ohne eine Vermittlung durch die L1 kaum abgeschlossen werden. Die Autorinnen kommen außerdem zu dem Schluss, dass es selbst bei fortgeschrittenen L2-Kenntnissen erforderlich sein kann, die L1 zur Gedankenvermittlung zu verwenden. Centeno-Cortés & Jiménez-Jiménez (2004: 31) befürworten jedoch nicht, dass die

L1 für alle Zwecke im Sprachunterricht zugelassen werden sollte, und ermutigen andere Forschende, die genaue Rolle der L1 bei der Entwicklung der L2-Sprache der Lernenden besser zu definieren.

Laut dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird die kommunikative Sprachkompetenz der Lernenden in verschiedenen Sprachaktivitäten wie „Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung“ aktiviert (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 25). Die Sprachmittlung, sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Sprachgebrauch, ermöglicht die Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendeinem Grund nicht direkt miteinander kommunizieren können (vgl. ebd.: 26). Der gemeinsame europäische Referenzrahmen legt ein besonderes Augenmerk auf Sprachmittlung und Übersetzung, die eine (neue) Version der Quellsprache für diejenigen ermöglichen, die die ursprüngliche Aussage nicht verstehen (vgl. ebd.). Solche „Sprachmittelnde[n] Aktivitäten“ wie das Übersetzen spielen eine wichtige Rolle für die Funktion der Sprache nicht nur im Alltag, sondern auch im Lernkontext (vgl. ebd.).

Mündliche Sprachmittlung kann Simultandolmetschen beinhalten — wie auf Konferenzen und bei Besprechungen — oder Konsektivdolmetschen — wie es z. B. im Klassenzimmer geschieht, wenn eine Lernende oder ein Lernender nicht versteht, was in L2 gesagt wird, und eine andere oder ein anderer es in L1 erklärt (vgl.: Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 90). In diesem Sinne kann die Vermittlung durch Übersetzung unter Verwendung von L1 nicht nur von Vorteil sein, sondern auch das Verständnis von Ausdrücken und Aussagen sowie das Verständnis von Aktivitäten und Problemlösungen gewährleisten.

2.3.5.2 Der monolinguale Modus

Hall und Cook (2012: 272) erwähnen den Begriff des monolingualen Modus, der die übliche Annahme voraussetzt, dass die neue Sprache (L2) besser einsprachig unterrichtet und gelernt wird, ohne die eigene Sprache der Lernenden (L1) im Rahmen von Erklärungen, Übersetzungen, Tests, Klassenmanagement oder allgemeiner Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu verwenden (vgl. ebd.: 271f). Der Glaube ist, dass alles, was während eines Sprachkurses passiert, insbesondere in immersiven Umgebungen, in der unterrichteten Sprache sein sollte und, dass die Lernenden „davon abgehalten oder ihnen

sogar verboten werden sollte, die Sprache(n) zu verwenden, die sie bereits kennen“²⁶ (eigene Übersetzung) (ebd.: 272). Die Autoren weisen darauf hin, dass dieses Verständnis im 20. Jahrhundert weithin akzeptiert wurde, in jüngster Zeit jedoch zunehmend mit einer Neubewertung der Vorteile einer Beziehung der unterrichteten Sprache zu den Sprachen der Lernenden selbst konfrontiert wurde (vgl. ebd.).

Die Annahme des monolingualen Modus kann ihren Ursprung in der Vorstellung „eine Person, eine Sprache“ (Hervorb. durch die Autorin) haben. Der ursprüngliche Begriff *une personne, une langue*²⁷ stammt vom französischen Sprachwissenschaftler Maurice Grammont, der die Idee einführte, die vom Kind von Anfang an zu erlernenden Sprachen strikt zu trennen, wenn sie in eine zweisprachige Umgebung eingefügt werden (vgl. Barron-Hauwaert 2004: 1). Die Absicht wäre, beide Sprachen leicht zu lernen und die Gefahr von Verwechslungen oder Vermischungen von Sprachcodes zu verringern, indem jede Sprache einer bestimmten Person zugeordnet wird (vgl. ebd.). Jahrzehnte später wurde der Begriff von Jules Ronjat (1913) geprägt, der eine Sprachbiographie über das zweisprachige Lernen seines Sohnes veröffentlichte und dabei Grammonts Ideen anwendete.

Baker (1995: 54) erwähnt das Konzept der Sprachgrenzen, zu dem Zweisprachigkeitsforschende die Bedeutung der Aufrechterhaltung des Kontexts der unterteilten Kindersprachen betonen. Der Autor veranschaulicht dieses Konzept, das eintritt, wenn ein Elternteil eine Sprache spricht und der andere mit dem Kind eine andere Sprache spricht. Laut Baker (ebd.) erleichtert die Sprachtrennung für dieses Kind das leichtere Erkennen, wann welche Sprache mit welcher Person gesprochen werden muss. Dies ermöglicht es, die Sprachen abgegrenzt zu halten, was dazu führt, dass die zweisprachige Entwicklung effizienter wird und das sprachliche Gedächtnis und das sprachliche Repertoire des Kindes angemessener erweitert werden (vgl. ebd.: 55).

Hall und Cook (2012: 287) weisen jedoch darauf hin, dass es überwältigende Beweise für die weit verbreitete Verwendung der ersten Sprache und das *Codeswitching* in Sprachunterrichtsräumen gibt und dass feststeht, dass *Codeswitching* eine Reihe klarer pädagogischer Funktionen erfüllt und auf ähnliche Weise und aus ähnlichen Gründen in einer Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtskontexte eingesetzt wird (vgl. Hall & Cook 2012: 287). Widdowson (2003: 152) weist beispielsweise darauf hin, dass die L1 in einen pädagogischen Vorteil — eine positive Ressource — umgewandelt und nicht länger als Hindernis angesehen

²⁶ [...] „should be discouraged or even banned from making any use of the language(s) they already know“.

²⁷ eine Person, eine Sprache

werden sollte, das es zu beseitigen oder vermeiden gilt. Duff und Polio (1990: 161) erwähnen die Verwendung der L1 durch Lehrende als Hilfsmittel für den Grammatikunterricht und um Empathie gegenüber den Lernenden zu demonstrieren.

Hall und Cook (2012: 297) zitieren in immersiven Umgebungen eine gewisse Besessenheit mit Monolingualismus, wie ihn die Sprachlehrenden im Kontext von *Englisch Language Teaching*²⁸ (ELT) verwenden, was für die Lehrenden dasselbe wie inhaltsbasierter Sprachunterricht (CLIL) bedeutet. Nach dem CLIL-Ansatz fördern die Fächer des Lehrplans, die in L2 unterrichtet werden, sowohl das Erlernen der Sprachkenntnisse der Zielsprache als auch das Wissen über das Fach. Für die Autoren basieren die Argumente auf der alten ZSE-Ansicht, dass die Exposition gegenüber L2 und die Aufmerksamkeit, die auf das Verständnis von L2 gerichtet sei, ausreichende Faktoren für den Erfolg beim Sprachenlernen seien. Dies steht im Einklang mit dem inhaltsbasierten Unterricht (CLIL) in zweisprachigen L2-Lernkontexten und nicht mit traditionellen Fremdsprachenunterrichtsprogrammen (vgl. ebd.: 298). Hall und Cook interpretieren diese immersiven Programme unterdessen aus einer historisch-sozialen Sichtweise, wobei die komplexen Auswirkungen dieser großen Ausweitung des Englischen auf Klassenräume und Fachbereiche auf die Vielfalt und Identität ignoriert werden, da die eigenen Sprachen der Lernenden (L1) nicht berücksichtigt werden und die beherrschende Stellung der ex-kolonialen Sprachen (L2) erhalten bleibt (vgl. ebd.), wie zum Beispiel in Südafrika (vgl. ebd.: 297). Dies ist jedoch in Brasilien nicht der Fall, wenn einige L2 wie Englisch, Deutsch, Französisch oder Spanisch in immersiven und/oder zweisprachigen Kontexten unterrichtet werden. Diese Sprachen haben einen additiven Charakter und unterdrücken oder eliminieren die L1 der Lernenden nicht. Die Kritik von Hall und Cook könnte jedoch den pädagogischen Bereich erreichen, indem sie in Frage stellt, inwieweit der *monolingual habitus* das Lehren und Lernen einer L2 unterstützen oder behindern kann.

2.3.5.3 *Codeswitching*: geeignet oder nicht?

Im vorherigen Unterkapitel wurde die Überzeugung mancher dargestellt, wonach eine Sprache am effektivsten gelernt werden kann, indem auf den Gebrauch der Erstsprache durch Lehrende und Lernende verzichtet wird. Daneben gibt es auch die Überzeugung, dass gebildete SprecherInnen, L1-SprecherInnen und fortgeschrittene Lernende nicht von einer zur

²⁸ Englisch als Sprachunterricht

anderen Sprache wechseln sollten (*Codeswitching*²⁹) und, dass durch das strikte Vermeiden von einem solchen *Codeswitching* die Entwicklung der Zielsprache nicht durch die L1 zu beeinträchtigt würde (vgl. Turnbull & Dailey-O'Cain 2009: 2). Für viele L2-Lehrende verringert das *Codeswitching* die Exposition gegenüber der Zielsprache und beeinträchtigt in diesem Zusammenhang den L2-Lernprozess selbst, da es (*Codeswitching*) die Wahrscheinlichkeit verringert, die L2 zu hören und zu versuchen, sie zu verstehen (Krashen 1982). Auf der anderen Seite kann durch die Vermeidung des *Codeswitchings* auch die Möglichkeit verringert werden, bei der Interaktion mit anderen Lernenden oder MuttersprachlerInnen [sic] in der Zielsprache Bedeutungen auszuhandeln (vgl. Turnbull & Dailey-O'Cain 2009: 2). Insbesondere wenn die Lernenden nicht über genügend Vokabular verfügen, um an solche Aushandlungen teilzuhaben.

Macaro (2005: 63) erwähnt, dass das *Codeswitching* in der Sprache auf natürliche Weise stattfindet, wenn Sprechende und GesprächspartnerInnen mehr als eine Sprache oder einen Dialekt gemeinsam haben. Er fügt hinzu, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass Sprechende es in einem bestimmten sprachlichen und/oder kulturellen Kontext einfacher oder angemessener finden, mit mehr als einer Sprache zu kommunizieren, als die Äußerung in derselben Sprache beizubehalten. Der Autor stellt fest, dass Zweisprachige in der Lage sind, Codes zu ändern, und dass dies ein Vorteil und eine wertvolle Ergänzung für Kommunikationsstrategien ist. Macaro weist jedoch darauf hin, dass das *Codeswitching* im Unterrichtsdiskurs hingegen nicht als pädagogisch vorteilhaft angesehen wird und dass Lehrende, insbesondere von immersiven Ansätzen, im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen versuchen, den L2-Raum zu einem Spiegel der Außenwelt zu machen (vgl. ebd.).

In seinen Studien kam Macaro (2009: 49) zu dem Schluss, dass die Ergebnisse keinen schlüssigen Beweis dafür liefern, dass die Verwendung vom *Codeswitching* besser wäre als der Versuch, ein Verständnis in der zweiten Sprache zu erreichen, aber dass es auch bisher keine Beweise dafür gibt, dass das *Codeswitching* durch den Lehrenden den lexikalischen Erwerb beeinträchtigen könnte. Er erwähnt, dass die Aussicht, die L1 aus dem kommunikativen Klassenzimmer der zweiten Sprache zu verbannen, tatsächlich die kognitiven und metakognitiven Möglichkeiten für die Lernenden verringern kann (vgl. ebd.). Er behauptet auch, Beweise dafür zu haben, dass einige Vokabeln besser durch Lernende

²⁹ *Codeswitching* kann als Sprachumschaltung definiert werden, das heißt die alternative Verwendung von mehr als einem Sprachcode durch den Klassenzimmer-TeilnehmerInnen (Lehrende, Lernende, LehrerassistentInnen usw.), und dies kann sowohl die Mischung von Codes (innerhalb von Sätzen/Satzwechsel) als auch den Austausch von Codes (Wechsel zwischen Sätzen/auf Satzebene) umfassen (vgl. Lin, 1990: 4; Lin 2013: 195).

erlernt werden können, wenn die äquivalenten Bedeutungen in der Erstsprache angegeben werden. Das beruhe auf der Tatsache, dass dies eine tiefere semantische Verarbeitung auslösen könnte, als dies durch die Bereitstellung von Definitionen oder Paraphrasen nur in der zweiten Sprache geschehen könnte (vgl. ebd.).

In einer anderen Studie zeigen Behan et al. (1997: 41) Ergebnisse, die auf die Verwendung der L1 als Unterstützung und Entwicklung der L2 hinweisen, und verweisen auf die erste Sprache als wirksames Instrument für den Umgang mit kognitiv anspruchsvollen Inhalten. Andererseits erwähnen die Forschenden auch, dass es Beweise dafür gibt, dass in einigen Zusammenhängen die Beschränkung der L1 sowohl der Entwicklung der L2 als auch der Domäne des Inhalts zugutekommen kann (vgl. ebd.: 42).

2.3.5.4 Erkenntnis und Affekt

Mehrere Studien zeigen, dass die Verwendung von L1 komplexere Aufgaben vermitteln oder dazu beitragen kann, ausführlichere Überlegungen zu erklären. Wie bereits erwähnt, sah Vygotsky die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel mit anderen, sondern auch als psychologisches Werkzeug. Darüber hinaus sah er Erkenntnis und Affekt als zwei untrennbare Prozesse:

The separation of the intellectual side of our consciousness from its affective, volitional side is one of the fundamental flaws of traditional psychology. Because of it thinking is inevitably transformed into an autonomous flow of thoughts thinking themselves. It is separated from all the fullness of real life, from the living motives, interests and attractions of the thinking human³⁰ (Vygotsky 1934: 14 zitiert nach Wertsch, 1985: 189).

Diese theoretische Perspektive von Vygotsky ist nützlich für die Entwicklung von Erklärungen und Kriterien für die Verwendung von L1 und L2 in Immersionsklassen (vgl. Swain und Lapkin 2013: 114). Einige Studien weisen darauf hin, dass Lernende in vielen Fällen die L1 verwenden müssen, um ein tieferes Gefühl in Bezug auf die Interpretation des Wortschatzes oder eines Textes auszudrücken. Es wäre schwierig, die Rollen von Zuneigung und Erkenntnis bei der Verwendung von L1 zur Vermittlung von Erklärungen zu trennen, da

³⁰ „Die Trennung der intellektuellen Seite unseres Bewusstseins von seiner affektiven, volitionalen Seite ist einer der grundlegenden Mängel der traditionellen Psychologie. Dadurch wird das Denken unweigerlich in einen autonomen Gedankenfluss verwandelt von unabhängigem Denken. Es ist getrennt von der ganzen Fülle des wirklichen Lebens, von den lebendigen Motiven, Interessen und Anziehung des denkenden Menschen“. (eigene Übersetzung)

sie eng miteinander verbunden sind (vgl. ebd.). Bei der Kombination von intellektueller und emotionaler Anpassung, die eine Lösung findet, um eine Bedeutung beizubehalten, erfolgt eine Interpretation der Daten aus vygotischer Sicht, und es wird erkannt, dass die Verwendung der L1 eine Verschmelzung von kognitiven und emotionalen Zielen für die Lernenden darstellen kann (vgl. ebd.). Viele Forschungen weisen auch auf die Beziehung des emotionalen Faktors hin, der von Lehrenden in Immersionskontexten als Wahl der Unterrichtssprache im Klassenzimmer festgelegt wird (vgl. ebd.), wie nachfolgend wird.

In der Studie von Ballinger und Lyster (2011: 289) zum Gebrauch der mündlichen Sprache von SchülerInnen und Lehrenden in einer Zweiweg-Spanisch-Englisch-Immersionsschule in den USA wurden Lernende und Lehrende der 1., 3. und 8. Grundschulklasse beobachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Verwendung der Sprache der Lehrenden und die Sensibilität der Lernenden für die Notwendigkeit der Unterbringung in der Sprache anderer die Verwendung von Spanisch bei MitschülerInnen beeinflusste. Die spanische Sprache ist die Minderheitensprache und die L1 einiger SchülerInnen, während Englisch die Mehrheitssprache und die L1 der anderen SchülerInnen ist.

Speziell in diesem Programm, in dem die Forschung von Ballinger und Lyster stattfand, werden die beiden Sprachen wöchentlich gewechselt, das heißt für eine ganze Woche wird die Verwendung der englischen Sprache gefördert, während in der anderen die spanische Sprache im Zentrum steht. In der Woche der spanischen Sprache ermutigt die Lehrerin den Gebrauch dieser Sprache, und dies zeigt das Anliegen der Erzieherin, den Gebrauch der Minderheitensprache zu fördern, und zeigt Sensibilität und Aufmerksamkeit für die Gruppe der SchülerInnen, deren L1 Spanisch ist (vgl. Ballinger & Lyster 2011: 295). Wenn sie jedoch merkt, dass Lernende frustriert werden können, bevorzugt sie die Mehrheitssprache, damit die Lernenden Freude am Erlernen einer Sprache haben (vgl. ebd.). Die Lehrende benutzt auch Englisch, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu bekommen und um Ordnung im Klassenzimmer aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.).

Laut Swain und Lapkin ist die Berücksichtigung der Bedürfnissen der Lernenden in diesem Prozess Teil der ZNE (vgl. Swain & Lapkin 2013: 118). Ebenso wie eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden bei Interaktionen im Klassenzimmer hilft, um Grundlagen aufzubauen oder Wissen mitzugestalten (vgl. ebd.: 120). Holzman (2009: 47)

schreibt: „Recognizing that learning is emotional and reconceptualizing the zpd to incorporate the affective dimension is a welcome reform of the dominant educational model“³¹.

Noch Swain und Lapkin (2013: 122): „During a ZPD, one is always building from a known linguistic structure or concept, complexifying in some way the language or concept.“³² Dies kann beispielhaft dargestellt werden, wenn Sprachlehrende beim Sprechen einer L2 kleine Phrasen oder Wörter in der L1 verwenden, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erregen, oder um ein Wort oder einen Gedanken sehr deutlich zu machen. In diesem Fall wird die L1 zur Vermittlung verwendet, damit das Verständnis aufrecht erhalten wird, das heißt die L1 wird als *scaffolding* benutzt, damit die Lernenden einen Schritt nach vorne machen können.

Swain und Lapkin (2013: 123f) fügen hinzu, dass es notwendig sei, die in den Immersionsklassen durchgeführten Forschungsarbeiten zu erweitern, da anscheinend keine Studie die Häufigkeit und Funktionen der Verwendung der L1 zur Erweiterung der Sprachkenntnisse durch die Lernenden oder Lehrenden verfolgt hat. Sie stellen die Frage, welche Auswirkungen der Einsatz der L1 auf die Entwicklung der L2 haben würde. Weiterhin merken sie an, dass qualitative und quantitative sowie deskriptive und experimentelle Studien erforderlich sind, die sich auf dieses Thema konzentrieren. Schließlich kommen sie zu dem Schluss, dass Immersionslehrende durch Aktionsforschung ihre eigenen Praktiken des Sprachgebrauchs erforschen und mit verschiedenen Strategien experimentieren können, um den Gebrauch der Zielsprache zu verbessern (vgl. ebd.: 124).

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Ressourcen zu untersuchen, mit denen Lernende versuchen, in der L2 zu kommunizieren, ohne ihre L1 zu nutzen. Ebenso werden die Mittel begutachtet, mit denen SchülerInnen versuchen, die Lehrerin/Forscherin zu verstehen, welche nur in der L2 kommuniziert. Es soll auch analysiert werden, inwieweit diese Einschränkung der L1 das Lernen der L2 beeinflussen kann. Es ist beabsichtigt, die ausschließliche Verwendung der L2 auszuprobieren, um festzustellen, ob die Verwendung der Zielsprache zunimmt.

³¹ „Zu erkennen, dass Lernen emotional ist, und das zpd [sic] neu zu erfassen, um die affektive Dimension einzubeziehen, ist eine willkommene Reform des vorherrschenden Bildungsmodells, [...]“. (eigene Übersetzung)

³² „Während einer ZPD baut man immer auf einer bekannten sprachlichen Struktur oder einem bekannten Konzept auf, wodurch die Sprache oder das Konzept etwas komplexer wird.“ (eigene Übersetzung)

3 METHODISCHES VORGEHEN

In diesem Kapitel werden die Ziele der Arbeit und die dazugehörigen Forschungsfragen vorgestellt, gefolgt von einer Präsentation der ProbandInnen und des Forschungskontexts. Im darauffolgenden Teilkapitel werden das Forschungsdesign und die Datenerfassungsinstrumente mit einer kurzen Darstellung der Forschungsmaterialien präsentiert.

3.1 ZIELE UND FORSCHUNGSFRAGEN

Die Untersuchung wurde an der Schweizerschule, einer internationalen Schule in Pinhais, der Metropolregion von Curitiba, durchgeführt. Die Schule ist Teil eines Netzwerks internationaler Schulen in Brasilien und anderer Länder. Die Ziele der Forschung sind (1) Zu untersuchen, inwieweit die ausschließliche Verwendung der L2 durch die Lehrerin/Forscherin das Erlernen der L2-Sprache beeinflusst; (2) Zu betrachten, welche Kompetenzen die Lernenden angesichts des einsprachigen Ansatzes erwerben; (3) Zu analysieren, ob aufgrund des reinen Immersionsansatzes ein signifikanter Unterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe in der L2-Leistung der Lernenden festgestellt wird. Aus diesen Zielen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. *Welche mündlichen Kompetenzen werden von GrundschülerInnen einer bilingualen Schule mit einem rein immersiven Ansatz erreicht, ohne jegliche Vermittlung durch die L1 seitens der Lehrerin im DaF-Unterricht?*
2. *Welche Kompetenzen werden von Lernenden entwickelt, um sich in der L2 am immersiven DaF-Unterricht zu beteiligen?*
3. *Tritt bei den Jahrestests ein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen auf, wenn die untersuchte Gruppe mit einer Kontrollgruppe verglichen wird?*
4. *Inwieweit wird die Kommunikation in der L2 durch die Nichtanwendung der L1 beeinträchtigt?*

Da die Stichprobe der ProbandInnen klein ist, wird überprüft, ob sich eine Tendenz im L2-Spracherwerb der Gruppe mit reinem Immersionsansatz im Vergleich zu den Kontrollgruppen abzeichnen lässt. Es kann hierbei nur zu einer Annäherung an das Ideal der Objektivität der Forschung kommen, da die Lehrerin und Forscherin/Beobachterin im Prozess eine

Doppelrolle innehat (vgl. Jäger & Lissmann 2004: 147). Auf der anderen Seite wird das Beobachterparadox vermieden, da die SchülerInnen nicht wissen, dass sie beobachtet werden, und somit authentische und valide Ergebnisse liefern können (vgl. Albert 2007: 20). Diese Entscheidung, die TeilnehmerInnen nicht über die Studie zu informieren, schien aufgrund des Alters der Lernenden und angesichts des fehlenden Verständnisses des Forschungsprozesses am überzeugendsten zu sein (vgl. Riemer 2014: 26). Ebenso hat die Institution beschlossen, auch die Eltern nicht zu informieren, da keine Abweichung zum normalen Unterrichtsbetrieb der Lehrerin/Forscherin stattfand oder erforderlich war. Das heißt, auch ohne die Realisierung einer solchen Studie, wäre der pädagogische Ansatz derselbe, würde aber nicht dokumentiert werden. Ebenso wurde der Versuchsgruppe nichts verweigert, was sich positiv auf ihr zukünftiges Leben auswirken könnte, wenn sie TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe wären, da beide Gruppen sprachliche Unterstützung erhielten (vgl. ebd.). Die Schulleitung war über die Forschung informiert und genehmigte die Studie.

3.2 PROBANDENINNEN UND KONTEXTUALISIERUNG DER FORSCHUNG

Die Studie wurde vom Beginn des Schuljahres 2017 bis zum Ende des Schuljahres 2018 durchgeführt. Eine Gruppe wurde im Vergleich zu ihrer jeweiligen Kontrollgruppe untersucht: Die untersuchte Gruppe bestand aus sechs SchülerInnen ab dem zweiten Grundschuljahr der Nachmittagsgruppe und die Kontrollgruppe aus acht gleichaltrigen Lernenden, jedoch aus der Vormittagsgruppe. In der Gruppe der Leiterin des Experiments wurde der Ansatz der reinen Immersion umgesetzt, d.h. ohne die Unterstützung durch die L1. In der Kontrollgruppe war die Verwendung der L1 akzeptiert und es wurde keine Unterrichtsbeobachtung mit dieser Gruppe durchgeführt. Die Ergebnisse der Jahrestests 2017 und 2018 der Kontrollgruppe wurden jedoch gesammelt, um die L2-Leistung der beiden Gruppen zu vergleichen.

Der Kontext, in dem der Immersionsprozess in der Fremdsprache stattfindet, ist wichtig, um die Konstruktion von Fähigkeiten beim Lernen von L2 zu verstehen, insofern er die konkreten Bedingungen liefern kann, unter denen die Studie stattgefunden hat (vgl. Chediak: 2019:106). Daher werden einige Elemente angesprochen, die diesen Kontext bilden: Die Schule, an der die Studie durchgeführt wurde, ist Teil eines Netzwerks von 18 Schweizer Schulen weltweit, mit rund 8.000 Schülerinnen und Schülern, davon 1.800 Schweizer Kindern (vgl. educationsuisse 2021). Die Schweizerschule Curitiba ist eine internationale Schule mit Anerkennung der Schweizer Regierung, deren Partnersprache Deutsch ist (vgl. ebd.). Diese

Anerkennung verpflichtet die Schweizerschule gesetzlich, pädagogische und didaktische Methoden nach Schweizer Vorbild anzuwenden und dementsprechende Unterrichtsformen und Sprachen im Ausland zu fördern (vgl. ebd.). Die Schule zielt auf die ganzheitliche Bildung der Lernenden ab, die dabei unterstützt werden sollen, sich in den kognitiven, emotionalen und manuellen Bereichen zu entwickeln. Dieser Ansatz basiert auf den Gedanken des Schweizer Pädagogen Heinrich Pestalozzi (vgl. Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba 2017). Zusätzlich zu den Befähigungsnachweisen in Deutsch, Englisch und Französisch besteht die Möglichkeit, das internationale Diplom *International Baccalaureat* (IB) zu erhalten (vgl. ebd.). Schweizer Schulen fördern die kulturelle Präsenz der Schweiz im Ausland und wurden ursprünglich geschaffen, um Kinder von Schweizer BürgerInnen zu unterrichten, deren Eltern aus beruflichen Gründen im Ausland tätig waren (vgl. ebd.). Aufgrund der Möglichkeit, zweisprachigen Unterricht anzubieten, wurden jedoch nicht nur Kinder von Schweizer BürgerInnen, sondern auch BürgerInnen anderer deutschsprachiger Länder sowie Eltern verschiedener Nationalitäten, die daran interessiert sind, ihren Kindern zweisprachigen Unterricht anzubieten, willkommen geheißen. Ebenso erreichte diese Möglichkeit brasilianische Familien mit Herkunft aus dem deutschsprachigen Raum und andere Familien, die daran interessiert sind, ihren Kindern zweisprachigen Unterricht anzubieten. Aufgrund der hohen Bildungsqualität und der Einstellung von ausländischen und brasilianischen Lehrerinnen und Lehrern mit qualifizierter Ausbildung sind die Schulgebühren teuer, sodass die Schule vor allem wohlhabende Familien erreicht.

In der Grundschule findet eine Teilimmersion statt, da es Schulfächer gibt, die in der L1 unterrichtet werden, wie Portugiesisch, Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie. Neben den üblichen Fächern des brasilianischen Lehrplans haben die SchülerInnen täglich Deutschunterricht, die Partnersprache der Schule. Ebenso werden Rechnen, Sachkunde, Werken, Kunst sowie Musik als Immersionsfächer unterrichtet. In Bezug auf die Sprache ist die Einweg-Immersion einschlägig, da die meisten SchülerInnen Portugiesisch als L1 haben und in Deutsch als L2 unterrichtet werden. SchülerInnen im 2. und 3. Schuljahr nehmen wöchentlich an fünf Unterrichtseinheiten à 45 Minuten in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache teil.

Das akademische Programm zur Immersion in die deutsche Sprache behandelt verschiedene Themenbereiche, die in Projekten, Wochenplänen, Arbeitsplänen oder Werkstattarbeiten bearbeitet werden und durch die Verwendung von Lehrbüchern. Wie von der Schweizer

Regierung gefordert, wendet die Schule eine Pädagogik nach schweizerischem Vorbild an und orientiert sich an aktuellen Formen des Sprachunterrichts in Europa.

3.3 DATENSAMMLUNG

Um die Phänomene in diesem Kontext der L2-Lernforschung zu erfassen, wurde eine empirische Studie mit der Orientierung einer Originalstudie entwickelt (vgl. Döring & Bortz 2016: 187f). Die empirische Studie dient zur Lösung von inhaltlichen Forschungsproblemen auf der Basis der systematischen Datenerfassung und/oder Datenanalyse selbst und wird in der vorliegenden Forschung als Originalstudie angesehen, da das Design intern entwickelt wurde (vgl. ebd.). Da die Datenerfassung von der Forscherin selbst durchgeführt wurde, wird sie auch als Primärstudie betrachtet, denn die Datengrundlage war ein selbst erhobener Datensatz (vgl. ebd.: 191). Die Erhebung qualitativer und quantitativer Daten konnte größtenteils in den allgemeinen Forschungsprozess integriert werden, da die deskriptiven statistischen Ergebnisse zur Häufigkeit bestimmter Merkmale vervollständigt und mit Phänomenen der allgemeinen qualitativen Interpretation aufgeklärt werden konnten. (vgl. ebd.: 72).

3.3.1 DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND DIE KOMPETENZANALYSE

Im ersten Teil der Studie wurde die teilnehmende Beobachtung für die Dokumentation in Form von Feldnotizen aufgrund der Doppelrolle von Forscherin und Lehrerin als qualitative Methode gewählt (vgl. Spranz-Fogasy & Deppermann 2001: 1008). Die Forscherin nahm primär am Feldgeschehen teil und beobachtete währenddessen die aktive Teilnahme der Lernenden (vgl. Döring & Bortz 2016: 329). Beobachtet wurden die mündlichen Kompetenzen, die am Ende des Schuljahres für das Niveau der entsprechenden untersuchten Gruppe erwartet wurden. Es gab aber auch eine gewisse Offenheit für Beobachtungen, die nicht direkt mit diesen Kompetenzen zusammenhängen. In diesem Sinne hatten die Feldnotizen einen teilstandardisierten Charakter (vgl. ebd.: 340). Die Beobachtungen wurden täglich gesammelt und in Form von wöchentlichen Notizen organisiert. Sie enthielten Anmerkungen, Überlegungen und Analysen zu Aspekten, die für den Forschungsvorschlag als relevant angesehen wurden.

In vielen Fällen wurden bestimmte Situationen geschaffen, in denen einige Kompetenzen besonders beobachtet werden konnten. Sie wurden in Dialogen, Spielen, Diskussionen, Einführungen oder Unterrichtsschlüssen durchgeführt und sofort aufgeschrieben.

Als Hilfe für die Beobachtungen wurden jeden Monat Analysen bestimmter Fertigkeiten der Lernenden durchgeführt. Diese Fertigkeiten wurden aus einem Dokument der Schule extrahiert, in dem eine Liste von Kompetenzen, die von den Lernenden am Ende eines jeden Schuljahres erwartet werden, aufgeführt ist. Solche Kompetenzen wurden durch quantitative Beobachtung gesammelt, die die Messung einiger Merkmale der Kompetenzen vorsah, die zuvor im Zuge des Beobachtungsprozesses definiert wurden (vgl. Döring & Bortz 2016: 342). Diese Methode wurde von keiner anderen Person außer der Leiterin des Experiments validiert. Dies bedeutet, dass es sich, obwohl es sich um eine Sammlung quantitativer Daten handelt, um subjektive Eindrücke der Forscherin handelt, wenn sie die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden im Laufe der Monate beobachtet. Laut Döring und Bortz (ebd.) ist diese quantitative Beobachtung nützlich, wenn Verhaltensreaktionen aufgezeichnet werden sollen und dieser standardisierte Beobachtungsplan als Datenerhebungsinstrument fungiert. Im Folgenden werden diejenigen Kompetenzen genannt, die bei der Beobachtung einbezogen werden.

2. Schuljahr- 2017

Sprechen

Die SchülerInnen ...

- A- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.
- B- können fragen und antworten.
- C- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.
- D- können eine Struktur bauen.
- E- können fragen und sagen, was sie möchten.
- F- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

Die SchülerInnen ...

- G- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.
- H- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.

Passiver Wortschatz:

Die SchülerInnen ...

- I- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.
- J- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.

3. Schuljahr- 2018Sprechen

Die SchülerInnen ...

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen).
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

Die SchülerInnen ...

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten verwenden.
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.

Passiver Wortschatz:

Die SchülerInnen ...

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen.
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die Lernenden ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen.

Die genannten Kann-Beschreibungen dienten als individuelle Kontrolle für die Lernenden und wurden anhand von Diagrammen (ABBILDUNG 4. 1) analysiert, die durch Einfügen der numerischen Daten in eine Excel-Tabelle erhalten wurden. Sie enthalten die im Laufe des Jahres erworbenen Kompetenzen. Die Maße für die Kompetenzreichweite waren „2“ für

erreicht, „1“ für teilweise erreicht und „0“ für nicht erreicht. Die Diagramme zur Entwicklung des Erwerbs von Kompetenzen der SchülerInnen wurden mit den in den teilnehmenden Beobachtungen gesammelten Daten kombiniert und qualitativ analysiert. Die quantitativen Maße der Diagramme dienten als visuelle Richtlinie für die Überwachung des Erwerbs von Kompetenzen während des gesamten analysierten Jahres.

3.3.2 DIE JAHRESTESTS

Um in der Lage zu sein, die untersuchten Gruppen und die Kontrollgruppen zu vergleichen und Analysedaten zu erhalten, um herauszufinden, ob es einen Leistungs- und Entwicklungsunterschied zwischen den Lernenden hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeiten gab, wurde eine statistische Analyse der Jahrestests durchgeführt, die die vier Fertigkeiten bewerten: *Hörverständnis*, *Leseverständnis*, *Mündliche Kommunikation* und *Schriftliche Kommunikation*.

Am Ende eines jeden Schuljahres nehmen die Lernenden an den Jahrestests teil, um herauszufinden, ob die vorhergesagten Kompetenzen erreicht wurden und ob es zu einer Versetzung der Lernenden innerhalb der Lerngruppen kommen muss. An der Schule gab es drei verschiedene Gruppen von *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*. Eine Gruppe (A) bestehend aus AnfängerInnen³³ und SchülerInnen mit Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache. Eine Gruppe (B), die sich aus Lernenden mit zufriedenstellenden oder guten Sprachkenntnissen zusammensetzte. Eine Gruppe (C), die SchülerInnen mit guten oder sehr guten Leistungen in der L2 umfasste. Sowohl die Versuchsgruppe als auch die Kontrollgruppe waren Gruppen C, d. h. die SchülerInnen sind möglicherweise sprachlich begabter als die anderen Lernenden der Gruppen A oder B. Dieses Merkmal war wichtig, um die Ergebnisse zu validieren, da die SchülerInnen bereits in ihren Gruppen entsprechend ihrer vorherigen schulischen Leistung vorab bewertet wurden. Einige C-Gruppen haben SchülerInnen, die regelmäßig mit ihren Eltern Deutsch sprechen können. In beiden Studiengruppen, sowohl in der Versuchsgruppe als auch in der Kontrollgruppe, gab es keine Lernenden mit solchen Merkmalen.

Wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, basieren Jahrestests auf den Kompetenzen, die die SchülerInnen während des Schuljahres erwerben müssen. Sie werden zusammen mit allen an

³³ AnfängerInnen gelten als SchülerInnen, die zur Schule zugelassen sind, aber keine Vorkenntnisse in der Partnersprache der Schule haben.

den Klassen beteiligten Lehrenden vorbereitet. Ebenso werden die Jahrestests gemeinsam korrigiert, um für alle Klassen die gleichen Bewertungskriterien zu gewährleisten. Sie bestehen aus Punkten und Inhalten, die während des Schuljahres gelernt wurden. Das *Leseverstehen* und *Hörverstehen* beinhalten beispielsweise Themen, die im Laufe des Jahres behandelt wurden. Die *Mündliche Kommunikation* und die *Schriftliche Kommunikation* befassen sich ebenfalls mit vertrauten Themen und versuchen, die von den Lernenden zu erreichenden Kompetenzen zu bewerten.

Im Rahmen dieses quantitativen Verfahrens wurde eine statistische Überprüfung durchgeführt, bei der diejenigen mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten stärker berücksichtigt werden, die in Kombination mit den vor Ort gesammelten Daten mehr Elemente für eine tiefere Analyse und Interpretation der beobachteten Phänomene bereitstellen.

Dafür wurde die Statistiksoftware MINITAB 18.1 (Minitab 18.1 Statistical Software 2019) verwendet, da sie geeignete Methoden zur Steuerung des statistischen Prozesses und der Versuchsplanung³⁴ bietet, die zum Verständnis und zur Kommunikation ihrer Berechnungen beitragen. In das Programm wurden Daten aus den Ergebnissen der Jahrestests aller beteiligten Lernenden eingefügt — 2. Klasse A und 2. Klasse B —, die die Standardabweichung verwendeten, da es, um die Fertigkeiten mündliche und schriftliche Kommunikation höher zu gewichten (Gewichtung 2). Die Entscheidung, Berechnungen mit höherem Gewicht für diese Fertigkeiten zu verwenden, beruht auf der Tatsache, dass beide Fertigkeiten Teil der kommunikativen Sprachfähigkeit sind, die Sprachkompetenz und strategische Kompetenz³⁵ umfasst (vgl. Bachmann & Fontana 2003: 78).

³⁴ *design of experiments*

³⁵ „Sprachkompetenz umfasst organisatorische Kompetenz, die aus grammatikalischer und textueller Kompetenz besteht, und pragmatische Kompetenz, die aus illokutionärer und soziolinguistischer Kompetenz besteht. Strategische Kompetenz wird als die Fähigkeit angesehen, die Sprachkompetenz oder Sprachkenntnisse mit den Wissensstrukturen des Sprachnutzers und den Merkmalen des Kontextes in Verbindung bringt, in dem die Kommunikation stattfindet.“ (Bachmann & Fontana 2003: 78) (eigene Übersetzung).

4 ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Die Datenanalyse erfolgte in drei Phasen: Zunächst wurden die Anmerkungen der teilnehmenden Beobachtungen untersucht und in Unterthemen gruppiert. Anschließend wurden die Beobachtungen mit den von den ProbandInnen erworbenen Kompetenzen gewichtet. Solche Kompetenzen wurden, wie zuvor offengelegt, monatlich gesammelt und für jedes untersuchte Schuljahr sechs Diagramme (ABBILDUNG 4. 1, ABBILDUNG 4. 3) erstellt — eins pro ProbandIn. Tatsächlich wurde innerhalb der qualitativen Datenerfassung eine quantitative Erfassung erstellt, um die Diskussion der Ergebnisse zu unterstützen. Schließlich wurde eine statistische Analyse der Jahrestests durchgeführt, mit der zwei Histogramme (ABBILDUNG 4. 2, ABBILDUNG 4. 4) und vier Tabellen (TABELLE 4. 1, TABELLE 4. 2, TABELLE 4. 3, TABELLE 4. 4) erzeugt wurden, die später untersucht wurden. Um die Analyse zu erleichtern, wurde die Studie in zwei Forschungsjahre untergliedert.

4.1 JAHR 2017

4.1.1 DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND KOMPETENZANALYSE

Wie bereits erwähnt, wurden die teilnehmenden Beobachtungen täglich durchgeführt und die wichtigsten Aspekte wöchentlich in Form eines Berichts beschrieben. Die vorher ausgewählten Kompetenzen der Lernenden wurden monatlich bewertet, d.h. ob sie erreicht wurden oder nicht.

4.1.1.1 Datensammlungen

Der Kontakt mit einer Fremdsprache ohne die Vermittlung mithilfe der L1 ist eine Herausforderung für Kinder in der untersuchten Altersgruppe. Sie nutzen verschiedene kognitive Ressourcen, um zu kommunizieren und sich in der Zielsprache verständlich zu machen. Solche Aspekte wurden in der Gruppe des 2. Grundschuljahres 2017 gesammelt:

Die Reaktionen der SchülerInnen wurden in den ersten Unterrichtstagen beobachtet und notiert, als sie mit einer L2 ohne L1-Vermittlung seitens der Lehrerin/Forscherin konfrontiert wurden. Spontane Äußerungen der SchülerInnen wurden auch beobachtet, wenn sie anderen SchülerInnen bei Schwierigkeiten halfen, und das geschah meistens in der L1. Ebenso baten Lernende mit Schwierigkeiten andere um Hilfe, um etwas zu übersetzen, das sie nicht

verstanden hatten, oder um zu versuchen, etwas in der L2 auszudrücken. Es wurden kollaborative Dialoge zwischen den SchülerInnen beobachtet, um das Verständnis der Bedeutungsunterschiede zwischen der portugiesischen und der deutschen Sprache zu vermitteln. Wenn es Fragen/Schwierigkeiten bezüglich der L2 gab, verwendeten Lernende, die den Begriff oder das Fach verstanden hatten, die L1, um das Verständnis von SchülerInnen mit Schwierigkeiten zu verbessern. Die SchülerInnen suchten auch nach Klärung, Bestätigung oder Wiederholung des Gesagten und Modifizierten und passten ihre Sprache an, um mehr Klarheit und Verständnis zu erreichen. Einige Lernende versuchten immer, Portugiesisch (L1) zu sprechen, und es dauerte einige Wochen, bis sie verstanden, dass sie vorzugsweise in der L2 sprechen sollten. Die Versuche der SchülerInnen, die L2 zu sprechen, und die von ihnen verwendeten sprachlichen Ressourcen (ihre *Interlanguages*), um sich in der Zielsprache verständlich zu machen, wurden beobachtet und notiert. Lernende, die sich in der L2 nicht ausdrücken konnten, nahmen kaum an Debatten teil oder äußerten kaum ihre Meinung. In einigen heiklen Momenten³⁶ hatten einige SchülerInnen Schwierigkeiten, sich in der L2 auszudrücken, und einige gaben es auch auf, da sie es in der L2 nicht konnten. Einige abstrakte Konzepte (zum Beispiel der Begriff Tagesabschnitt) waren schwer zu verstehen, und einige Lernende übersetzten die Wörter für SchülerInnen mit Schwierigkeiten. Solche abstrakteren Themen sind in diesem Alter schwieriger zu assimilieren und wurden daher in der L2 explizit erklärt. Da einige Lernende dies jedoch immer noch nicht verstanden, bestand Bedarf an paarweiser Unterstützung mit Hilfe von Übersetzungen. Die Übersetzung, die die SchülerInnen selbst durchführen, um Anderen mit Schwierigkeiten zu helfen, schien für sie anregend und lohnend zu sein. Bei dem Versuch, ein Wort oder einen Begriff hervorzurufen, machten einige SchülerInnen Bewegungen mit dem Körper, um sich an das Wort zu erinnern, insbesondere wenn das Wort im Zusammenhang mit Mobilität gelernt wurde. Themen, die Emotionen beinhalteten, konnten sich die Lernenden besser einprägen als solche ohne dergleichen Eigenschaft. Dies kann anhand der Aufgaben über Mutter- oder Vatertag oder anhand von Aufgaben gesehen werden, bei denen über Freunde gesprochen wurde. Themen, an denen die SchülerInnen selbst beteiligt waren — wie die Lerneinheit über Körperteile —, weckten auch mehr Verbindungen zum Lernen. Lernende mit größeren Schwierigkeiten, sich in der L2 auszudrücken, versuchten gegen Ende des ersten Semesters mehr in der Zielsprache zu kommunizieren. Signifikant war ab dem zweiten Schulquartal, dass die SchülerInnen nicht mehr versuchten, mit der Forscherin in der L1 zu kommunizieren.

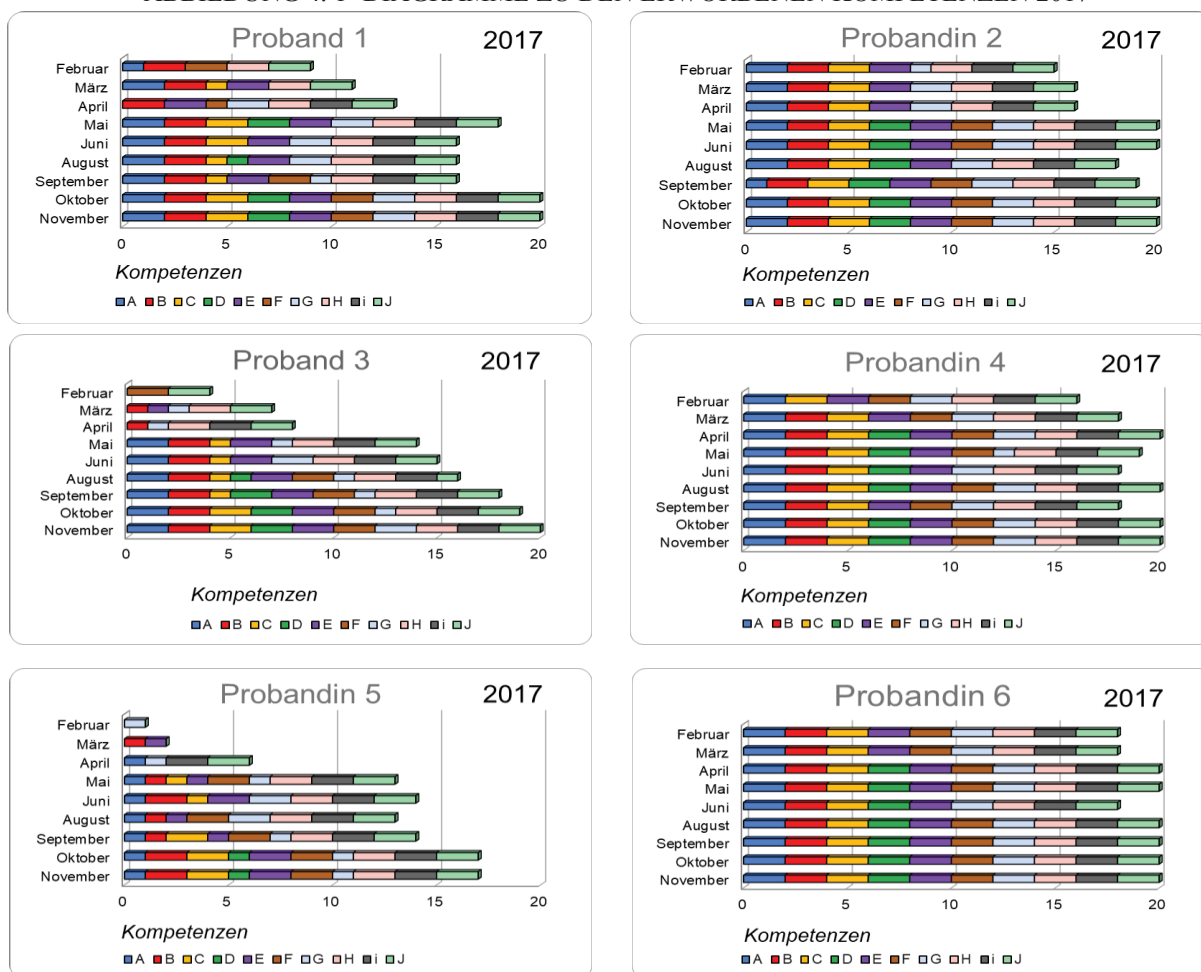
³⁶ Wenn sie sich unwohl oder belästigt fühlen.

Im Gegensatz dazu zeigten frühere Beobachtungen, dass die Lernenden sofort in ihre L1 verfallen waren, wenn die Lehrerin beide Sprachen — L1 und L2 — mit den SchülerInnen gesprochen hatte. Ein weiterer Aspekt, der die Aufmerksamkeit auf sich zog, war die Tatsache, dass einige Lernende die Kommunikation aufgaben, wenn sie dies in der L2 nicht konnten. Die Lernenden scheinen ein sehr reichhaltiges passives Vokabular zu erwerben, wenn sie nur Unterricht in L2 hören.

4.1.1.1 Ergebnisse und Diskussion

Eine Zusammenfassung der Daten zu den Auswirkungen der Studie ist in ABBILDUNG 4. 1 dargestellt. Die Diagramme zeigen die ausgewählten Kompetenzen, die die Lernenden im Laufe des Jahres erworben haben.

ABBILDUNG 4. 1- DIAGRAMME ZU DEN ERWORBENEN KOMPETENZEN 2017



Die Diagramme zeigen sechs ProbandInnen und ihre jeweiligen Kompetenzentwicklungen im Laufe des Jahres 2017. Die Maße für die Kompetenzreichweite waren 2 für erreicht, 1 für teilweise erreicht und 0 für nicht erreicht. Die Kompetenzen sind von A bis J aufgeführt: Die SchülerInnen: A- haben eine angemessene

Aussprache und Satzmelodie; B- können fragen und antworten; C- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden; D- können eine Struktur bauen; E- können fragen und äußern, was sie möchten; F- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen; G- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden; H- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus; I- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen; J- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.

Dieser Abschnitt befasst sich mit den ersten beiden Forschungsfragen:

1. *Welche mündlichen Kompetenzen werden von GrundschülerInnen einer bilingualen Schule mit einem rein immersiven Ansatz erreicht, ohne jegliche Vermittlung durch L1 seitens der Lehrerin im DaF-Unterricht?*
2. *Welche Kompetenzen werden von Lernenden entwickelt, um sich in der L2 am immersiven DaF-Unterricht zu beteiligen?*

Eine umfassende Datenanalyse führte zur Identifizierung einer Reihe von Ressourcen, die von den Lernenden beim Versuch, in der L2 zu kommunizieren, verwendet wurden. Viele von ihnen replizieren frühere Erkenntnisse, das heißt, Ergebnisse von Forschungsarbeiten, die bereits durchgeführt wurden.

Interaktion

Die ersten Wochen mit diesem Ansatz zu Beginn der Studie im Jahr 2017 lösten bei einigen Kindern Reaktionen wie Unsicherheit und eine gewisse Angst aus. Einige Lernende sahen nur zu und sprachen kaum. Einige Kinder brauchten länger als andere, um sich in der L2 zu manifestieren, und taten dies nur, als sie selbstsicherer waren, in der L2 zu sprechen. Nach Mello (2005: 168) hat ein monolingualer immersiver Ansatz aus sozio-affektiver Sicht möglicherweise nicht die erwartete pädagogische Wirkung, da Schweigen die Möglichkeit der Interaktion oder den Aufbau von geteiltem Wissen ersetzen kann, selbst wenn es durch die L1 erfolgt und genau das geschah in manchen Situationen. Swain und Lapkin (2013: 109f) erwähnen in ihrer Forschung auch die Bedeutung der L1 für die zwischenmenschliche Interaktion, wenn die L2 noch nicht beherrscht wird. Einige SchülerInnen gaben die Kommunikation auf, als sie in der L2 keinen Erfolg hatten, und das war nicht der Zweck des Ansatzes. Ende Mai wurde jedoch beobachtet, dass dieselben Kinder versuchten, sich in der

L2 zu äußern, und ihr Bestes gaben, um zu versuchen, in der Zielsprache zu kommunizieren. Diese beobachteten Informationen scheinen durch das Diagramm (ABBILDUNG 4. 1) einiger ProbandInnen in den ausgewählten Kompetenzen B, C und E bestätigt zu werden, in denen die Kompetenzen im Laufe der Zeit erreicht worden zu sein scheinen. Diese Eigenschaft wurde in früheren Jahren nicht beobachtet, als die Verwendung der L1 ermöglicht wurde und einige Lernende hauptsächlich die L1 gebrauchten. Obwohl der Input und Output der Zielsprache von grundlegender Bedeutung sind, ist der Spracherwerb aus einer interaktionistischen und soziokulturellen Perspektive beim L2-Erwerb/-Lernen, nur dann effektiv, wenn die Sprache in der Interaktion verwendet wird — in der die Hypothesen zur Sprache überprüft werden (vgl. Hufeisen & Riemer 2018: 742). In diesem Sinne würde die Prämisse der Verwendung der L2 hier passen, um sie zu festigen. Es ist erwähnenswert, dass die Verwendung der L1 durch die Lernenden gestattet war, solange dieser Gebrauch eine Hilfe war, um das Gesprächsniveau in der L2 aufrechtzuerhalten und nicht um die vorherrschende Verwendung der L1 zu ermöglichen, um den Lernenden Autonomie für ihre Kommunikation zu geben. Das Paradigma, das sich auf die autonome Produktion des/der Lernenden konzentriert, indem mehr als eine Sprache verwendet werden kann, um die Kommunikation zu bewirken, schlägt den Begriff *Multikompetenz* vor, um das Sprachwissen einer Person zu beschreiben, die mehr als eine Sprache beherrscht (vgl. Cook 1999: 190). Die Lernenden bemühten sich, sich in der L2 auszudrücken, ihre Sprache zu manipulieren und/oder zu modifizieren, um sich verständlich zu machen (vgl. Swain 1985). In diesem Prozess gab es eine Mischung der beiden Sprachen und dies ist kompatibel mit Selinkers Definition von *Interlingua*. Der Autor beschreibt sie als ein dynamisches Sprachsystem während des Erwerbs der L2, welches Merkmale der L1 und der Zielsprache aufweist (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 738). Das *Codeswitching* war auch ein Merkmal, das häufig bei den Lernenden beobachtet wurde, beim Versuch in der L2 zu kommunizieren. Diese Funktion scheint vorteilhaft zu sein, da sie die Möglichkeiten für die Aushandlung von Bedeutungen im Umgang mit anderen Lernenden oder SprecherInnen der Zielsprache erhöht (vgl. Turnbull & Dailey-O'Cain 2009: 2). Die SchülerInnen können versuchen sich in der L2 auszudrücken, aber wenn dies nicht möglich ist auf die L1 zurückgreifen, insbesondere wenn sie nicht über genügend Vokabular verfügen, um bestimmte Bedeutungen vermitteln. Dies scheint offensichtlicher zu sein, wenn die Lernenden dazu angehalten werden, in der L2 zu kommunizieren, andernfalls werden sie ihren Dialog vorzugsweise in der L1 führen.

Kollaborativer Dialog

Die gemeinsame Konstruktion der Sprache half sowohl beim Gebrauch als auch beim Erlernen der Zielsprache, wie u.a. bereits in einer Studie von Swain beobachtet wurde (vgl. Swain 1997: 115). Sie stellte fest, dass die Lernenden mithilfe L1 ihre Aufmerksamkeit konzentrieren, ihre Gedanken organisieren und Aspekte der Bedeutung bestimmter Begriffe verinnerlichen konnten. Swain (2000: 112) gab auch Erklärungen zum kollaborativen Dialog ab und schloss das Konzept eines „sozial konstruierten kognitiven Werkzeugs“ in Übereinstimmung mit der ZDP ein. Der Autorin zufolge dient es als Werkzeug dazu, eine L2 in dem Sinne zu lernen, dass es ihre eigene Konstruktion und die Konstruktion des eigenen Wissens vermittelt. In einigen Situationen, in denen die SchülerInnen die Erklärung ihrer KlassenkameradInnen in der L1 hörten, schienen die Themen klarer zu werden, und dies schien beim Verständnis des Wortschatzes und beim Verständnis abstrakterer Konzepte zu helfen. Dieser Aspekt scheint durch die einzelnen Diagramme der Lernenden in den Kompetenzen G und H (ABBILDUNG 4. 1) bestätigt zu werden, die eine geringe Reichweite dieser Kompetenzen im Zeitverlauf zeigen, die möglicherweise durch den kollaborativen Dialog erleichtert wurde.

Emotion und Kognition

In einigen heiklen Momenten, wie zum Beispiel bei der Verteidigung in Meinungsverschiedenheiten, hatten einige SchülerInnen Schwierigkeiten, sich in der L2 auszudrücken. Dies steht im Einklang mit der Immersionsforschung, die zeigt, dass die L1 häufiger verwendet wird, um Gefühle auszudrücken (vgl. Swain & Lapkin 2013: 110). Bei der Analyse der Diagramme einiger ProbandInnen (ABBILDUNG 4. 1) deutet alles darauf hin, dass es eine Verzögerung gab, bevor die Kompetenz F, die dieser Eigenschaft entspricht, erreicht wurde. In ähnlicher Weise mussten die Lernenden auch die L1 verwenden, um ein tieferes Gefühl für die Interpretation von Vokabeln oder Texten zu erhalten. Es scheint schwierig zu sein, die Rollen von Zuneigung und Erkenntnis bei der Verwendung der L1 zur Vermittlung von Erklärungen zu trennen, da sie eng miteinander verbunden sind und dies bereits in einer Studie von Swain und Lapkin festgestellt wurde (vgl. ebd.: 114). Somit scheinen in der L1 kognitive und emotionale Ziele für Lernende zu verschmelzen. In Angelegenheiten, in denen die Lernenden stärker involviert waren, wie zum Beispiel über die Familie oder über sich selbst zu sprechen, war die Identifikation jedoch größer und folglich war das Erlernen der L2 günstiger. Sie schienen das Bedürfnis zu spüren, ein bestimmtes Vokabular in der L2 zu beherrschen, um über etwas sprechen zu können, das für sie

bedeutungsvoll und äußerst relevant war. Es entstand der Eindruck, dass solche Themen, die einen hohen Identifikationsgrad eröffnen, auch eine stärkere Motivation zum Lernen der L2 erweckten.

Mimik und Gestik

Es war in dem beobachteten Unterricht üblich, bestimmte Gesten mit Wörtern oder Strukturen zu assoziieren, sodass die Aneignung und Verwendung von Gesten zu einer Form der Vermittlung wurde. McCafferty (2004: 149) argumentierte bereits, dass die Verwendung von Gestik und Raum eine selbstorganisierende Form der Vermittlung zum Lernen einer L2 ist, da die Grundannahme darin besteht, dass eine starke Verbindung zwischen Denken, Sprache und Geste besteht. Die SchülerInnen machten Bewegungen mit ihren Händen oder ihrem Körper, um zu versuchen, in der L2 zu kommunizieren, als ob die Bewegung dabei helfen würde, Vokabeln hervorzurufen. In diesem Zusammenhang war es wichtig, den physischen und zeitlichen Raum für diesen Prozess innerhalb dieses Prämissenansatzes für die Verwendung der L2 effektiver zu gestalten. Darüber hinaus zeigt sich die Verwendung von Gesten während des Sprechens zur Vermeidung der L1 als sehr hilfreich, um das Verständnis zu fördern. Diese Ressource, die von der Lehrerin häufig verwendet wird, wurde auch von den SchülerInnen häufig verwendet, um zu versuchen, in der L2 zu kommunizieren, ohne die L1 zu verwenden. Die in den Diagrammen (ABBILDUNG 4. 1) beobachtete Kompetenz I kann möglicherweise zeigen, dass die ProbandInnen im Allgemeinen keine Schwierigkeiten hatten, Ausdrücke und Sprachen aus verschiedenen Bereichen des Lernens, des Alltags und der erlernten Themen zu verstehen, insbesondere wenn sie von Gestik oder anderen Hilfsmitteln begleitet werden.

Übersetzung und Mediation

SchülerInnen mit Schwierigkeiten baten andere um Hilfe, um etwas zu übersetzen, was nicht verstanden wurde, oder um etwas in der L2 zu sagen. Hier scheint die Rolle der Mediation in Vygotskys Theorie an Repräsentation zu gewinnen, da sich durch diesen Prozess menschliche psychologische Funktionen entwickeln (vgl. Bassi & Dutra 2004: 293f). Um die Erfüllung der Aufgaben zu erleichtern, bei denen die Lernenden eine Frage in der L2 verstehen und sich auch in der Zielsprache manifestieren sollten, verwendeten sie im beobachteten Kontext bestimmte Vermittlungsstrategien, um zu verhandeln und damit die sprachliche Entwicklung

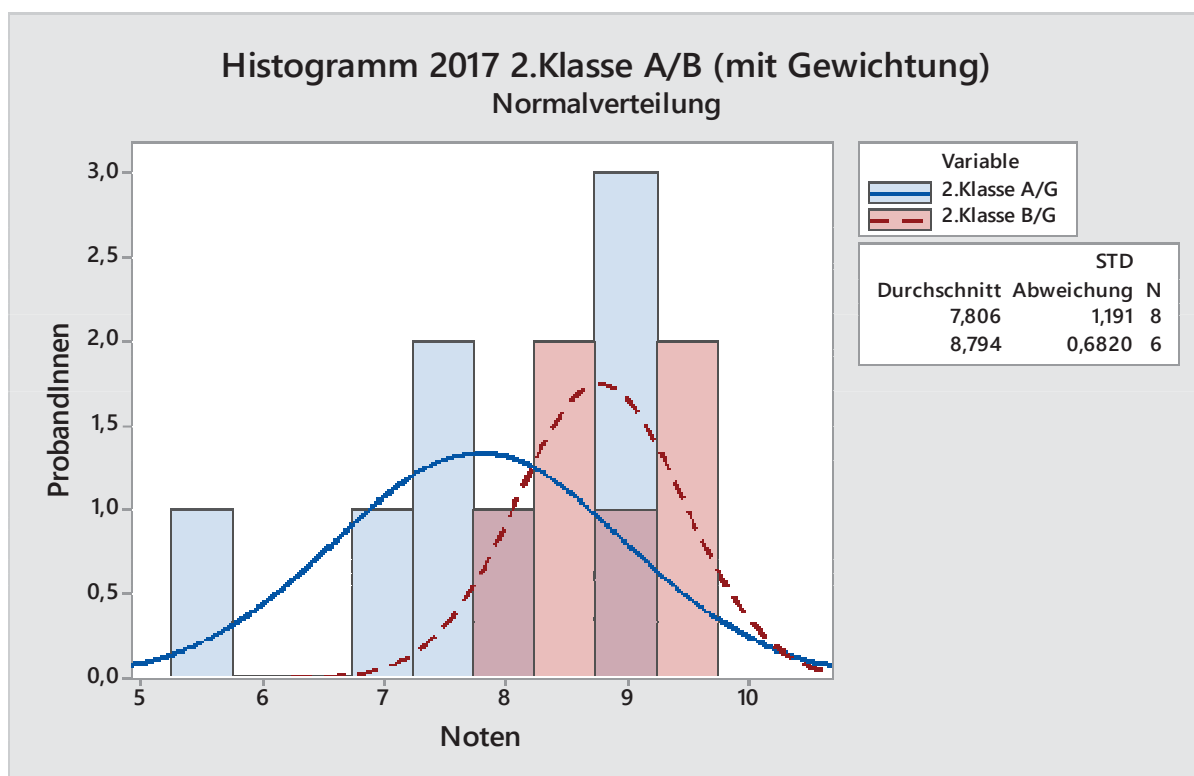
zu fördern (vgl. ebd.: 299). Als Vermittlungsstrategien wurden externe Quellen (die Hilfe von SchülerInnen und der Lehrerin), L1 und *scaffolding* (vgl. ebd. 299f) verwendet. Der Gebrauch der L2 war sehr anspruchsvoll und deshalb wurden mehr Vermittlungsressourcen seitens der Lernenden verwendet. Es wurden Verhandlungen zwischen SchülerInnen hinsichtlich der Bedeutung einer Nachricht beobachtet, um Kommunikationsprobleme zu lösen und das Verständnis von Wörtern und Ideen zu erreichen, die durch die anderen oder durch Aufgaben und Übungen ausgedrückt werden (vgl. Bassi & Dutra 2004: 298; Pica et al. 1989: 65). Bei diesen Verhandlungen bemühten sich die SchülerInnen auch um Klärung, Bestätigung oder Wiederholung des Gesagten und modifizierten und passten so ihre Sprache an, um mehr Klarheit und Verständnis zu erreichen (vgl. Pica et al. 1991: 345). Dies wurde mehrmals beobachtet, als festgestellt wurde, dass die Lernenden um Klärung oder Bestätigung der Anweisung einer Aufgabe baten oder ihre Sprache neu anpassten, um sich selbst besser zu verstehen. Dies ist ein weiterer Aspekt, der beim immersiven Ansatz ohne die Verwendung der L1 durch die Forscherin beobachtet wurde. Die in den Diagrammen (ABBILDUNG 4. 1) dargestellten Kompetenzen C, F und G veranschaulichen die mögliche Reichweite dieser Kompetenzen durch Mediation. Insbesondere bei den Kompetenzen C und F scheinen sich bei drei ProbandInnen signifikante Erfolge zu zeigen.

4.1.2 DIE JAHRESTESTS 2017

4.1.2.1 Datensammlungen

Eine Zusammenfassung der in den Jahrestests der ProbandInnen im Jahr 2017 gesammelten Daten ist in ABBILDUNG 4. 2 dargestellt. Mit den Ergebnissen der Jahrestests wurde ein Histogramm mit dem Durchschnitt der SchülerInnen-Tests erstellt. Die 2. Klasse B war die Versuchsgruppe, in der die Lehrerin/Forscherin den immersiven Ansatz ohne L1-Mediation nutzte. Die 2. Klasse A war die Kontrollgruppe, in der die L1 für Anweisung und Instruktionen verwendet wurde.

ABBILDUNG 4. 2- JAHRETESTS NOTEN 2017 HISTOGRAMM



Das Histogramm zeigt die beiden Klassen, die an der Analyse der Ergebnisse der Jahrestests 2017 beteiligt sind. Die 2. Klasse A/G, die Kontrollgruppe, mit blauer Farbe und 2. Klasse B/G, die Versuchsgruppe, mit rosa Farbe. Die Farbe Lila ist die Überlappung von Daten aus den beiden Klassen, d. h. sie stellt die Gegenüberstellung zwischen einer Probandin/einem Probanden der 2. Klasse A und einer Probandin/einem Probanden der 2. Klasse B dar, die Noten mit denselben Werten präsentieren. Der Buchstabe G zeigt, dass dieses Histogramm mit höheren Gewichten in den Fertigkeiten mündliche und schriftliche Kommunikation berechnet wurde.

Das Histogramm für das Jahr 2017 (ABBILDUNG 4. 2) zeigt, dass die 2. Klasse B/G eine etwas höhere Leistung als die 2. Klasse A/G aufweist. Es kann beobachtet werden, dass in der Kontrollgruppe der Durchschnitt der vier Fertigkeiten des Jahrestests 7,806 betrug, während in der Versuchsgruppe der Durchschnitt 8,794 ergibt. Ebenso weisen die Standardabweichungskurven auch Unterschiede auf. Die 2. Klasse A/G weist eine Standardabweichung von 1,191 mit einer glatteren Kurve und einer größeren Streuung auf, was bedeutet, dass die Noten weiter voneinander entfernt sind und die Lernenden eine etwas geringere Leistung aufweisen. 2. Klasse B/G weist eine Standardabweichung von 0,6820 auf, wodurch die Kurve stärker akzentuiert wird, da die Standardabweichung kleiner ist, d.h. die Noten näher beieinanderliegen und höher sind.

4.1.2.2 Ergebnisse und Diskussion

Dieser Abschnitt befasst sich mit der dritten und der vierten Forschungsfragen:

3. *Tritt bei den Jahrestests ein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen auf, wenn die Versuchsgruppe mit der Kontrollgruppe verglichen wird?*
4. *Inwieweit wird die Kommunikation in der L2 durch die Nichtanwendung der L1 beeinträchtigt?*

Obwohl einige Forschende der Ansicht sind, dass die statistische Inferenzanalyse die individuelle Variation verdeckt und als solche nicht für bestimmte Diskursanalysen beim L2-Lernen verwendet werden sollte (vgl. Frawley & Lantolf 1985), war sie als allgemeiner Referenzwert für die Analyse der Gruppen wichtig. Aus demselben Grund wurden auch qualitative Daten durch teilnehmende Beobachtung auf Datenkongruenz erhoben.

Die Differenz in den Durchschnittswerten, die unterschiedliche Leistungen zeigen (TABELLE 4. 1, TABELLE 4. 2), kann ein Indikator dafür sein, dass der immersive Ansatz ohne die Verwendung der L1 zu einer besseren Leistung der SchülerInnen führen kann, vor allem in den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, bei denen das statistische Gewicht absichtlich höher war. Durch die Analyse der Fertigkeiten *Schriftliche Kommunikation* und *Mündliche Kommunikation* (TABELLE 4. 2) wird auch eine bessere Leistung der Versuchsgruppe im Vergleich zu den anderen Noten in den Fertigkeiten *Leseverstehen* und *Hörverstehen* wahrgenommen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass solche Fertigkeiten von der ausschließlichen Verwendung der L2 durch die Lehrerin/Forscherin und (soweit möglich) durch die Lernenden, profitiert haben.

Ebenso kann die geringere Standardabweichung der untersuchten Klasse ein Hinweis darauf sein, dass die ausschließliche Verwendung der L2 durch die Lehrerin/Forscherin und die häufigen Versuche der Lernenden, in der Zielsprache zu kommunizieren, zu einer einheitlicheren Leistung der SchülerInnen beigetragen haben. Dies liegt daran, dass die Lernenden beim Versuch, in der L2 zu kommunizieren, die Möglichkeit haben, Sprache in Äußerungen zu produzieren, wodurch ihre Produktion so erzwungen wird, wie Swain (1985: 247ff) es für notwendig hält, dass sie in ihrer *Interlanguage* vorankommen. Durch die Artikulierung einer falschen oder nicht verständlichen Aussage können die Lernenden selbst Feedback von Lehrenden oder Gleichaltrigen erhalten. Wenn sie versuchen, ihre Aussagen neu zu formulieren, haben sie die Möglichkeit, die Bedeutung ihrer Äußerungen auszuhandeln (vgl. ebd.: 236). Im gleichen Sinne können Lernende bei der Erstellung von Aussagen

Unterstützung (*scaffolding*) erhalten, um ihre Aussagen zu korrigieren oder neu zu formulieren (vgl. ebd.: 245f). Diese Aushandlungen können auf semantischer oder morphologisch-syntaktischer Ebene stattfinden und beide helfen beim Erwerb der L2 oder können bereits vorhandenes Wissen bekräftigen oder festigen (vgl. ebd.). Diese Merkmale wurden in den teilnehmenden Beobachtungen verifiziert, da die SchülerInnen aufgrund des Versuchs, ausschließlich in der L2 zu kommunizieren, ihre Äußerungen ständig mit Gleichaltrigen oder Gruppen aushandeln mussten.

TABELLE 4. 1- 2. KLASSE A 2017- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRESTEST)

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Abschlussnote Jahrestests
4,5	4	7,2	5,5	5,3
6,5	8	10	9,3	8,5
6,8	9	9,5	9,5	8,7
6,5	8	9,5	7	7,8
4	6	9,5	8,1	6,9
6,8	8	10	10	8,7
5,8	6	9,5	7,3	7,2
4	6	9,5	6	6,4

Die Tabelle zeigt die Noten der ProbandInnen der 2. Klasse A, die Kontrollgruppe, und ihre jeweiligen Noten. *LV- Leseverstehen; HV- Hörverstehen; SK- Schriftliche Kommunikation; MK- Mündliche Kommunikation.*

TABELLE 4. 2- 2. KLASSE B 2017- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRESTEST)

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Abschlussnote Jahrestests
8,5	9	10	10	9,58
8,5	10	9	9,3	9,18
7	8	9	8,6	8,37
6,3	8	8,1	9,5	8,25
5,8	7	8,7	8,8	7,97

Die Tabelle zeigt die Noten der ProbandInnen der 2. Klasse B, die Versuchsgruppe, und ihre jeweiligen Noten. *LV- Leseverstehen; HV- Hörverstehen; SK- Schriftliche Kommunikation; MK- Mündliche Kommunikation.*

Aus dem Histogramm geht hervor, dass die Nichtanwendung der L1 durch die Lehrerin/Forscherin das L2- Lernen nicht beeinträchtigt zu haben scheint, da die Noten der Versuchsgruppe höher waren als die Noten der Kontrollgruppe. Es müssen jedoch andere Variablen berücksichtigt werden, wie durch teilnehmende Beobachtungen gezeigt wurde. Zum Beispiel äußerten sich einige Lernende nicht im Klassenzimmer, wenn sie nicht das nötige Selbstvertrauen für Unterrichtsbeiträge in der L2 hatten. Ohne die Verwendung der L1 schienen sie bei bestimmten Aktivitäten davon abgehalten zu sein, ihre Meinung zu teilen.

4.2 JAHR 2018

4.2.1 DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND KOMPETENZANALYSE

4.2.1.1 Datensammlungen

2018 war das zweite Jahr der Studie. Nach der Rückkehr aus den Schulferien wurden in der Gruppe des 3.Grundschuljahres durch teilnehmende Beobachtungen folgende Aspekte erfasst: Im Jahr 2018 wurden folgende Situationen beobachtet: Die Tatsache, dass die SchülerInnen nicht mehr versuchten, mit der Lehrerin/Forscherin in der L1 zu sprechen, da sie diese bereits mit der L2 in Verbindung brachten. Die Lernenden baten einander weiterhin um Hilfe zum Verständnis der L2 und um in der L2 zu kommunizieren. Dies war hauptsächlich bei der Rückkehr in den Unterricht der Fall, da viele von ihnen das Vokabular und viele Strukturen der L2 vergessen hatten. Die Lernenden zogen viele Analogien³⁷ zur L1, wenn sie versuchten, neue Wörter oder Informationen in der L2 zu verstehen. Für Sprechversuche in der L2 wurden Ressourcen wie das Mischen von Wörtern in der L1 (*Codeswitching*) verwendet. Spielerische Aktivitäten schienen die Fixierung von Vokabeln und Strukturen zu verbessern, ebenso wie Themen, die Emotionen betrafen. Komplexe Argumente oder Hilfestellungen für andere Lernende wurden meist in der L1 ausgedrückt. Wenn die Lernenden aufgeregt waren, eine Frage zu stellen, nutzten sie die L1 stärker. Themen oder Aktivitäten, die eine stärkere Identifikation erzeugten (z. B. über sich selbst oder die Familie sprechen oder Dialoge spielen), schienen beim Erlernen des L2-Vokabulars zu helfen. Sehr abstrakte Merkmale der Zielsprache sind für Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren schwer zu erfassen. Explizite

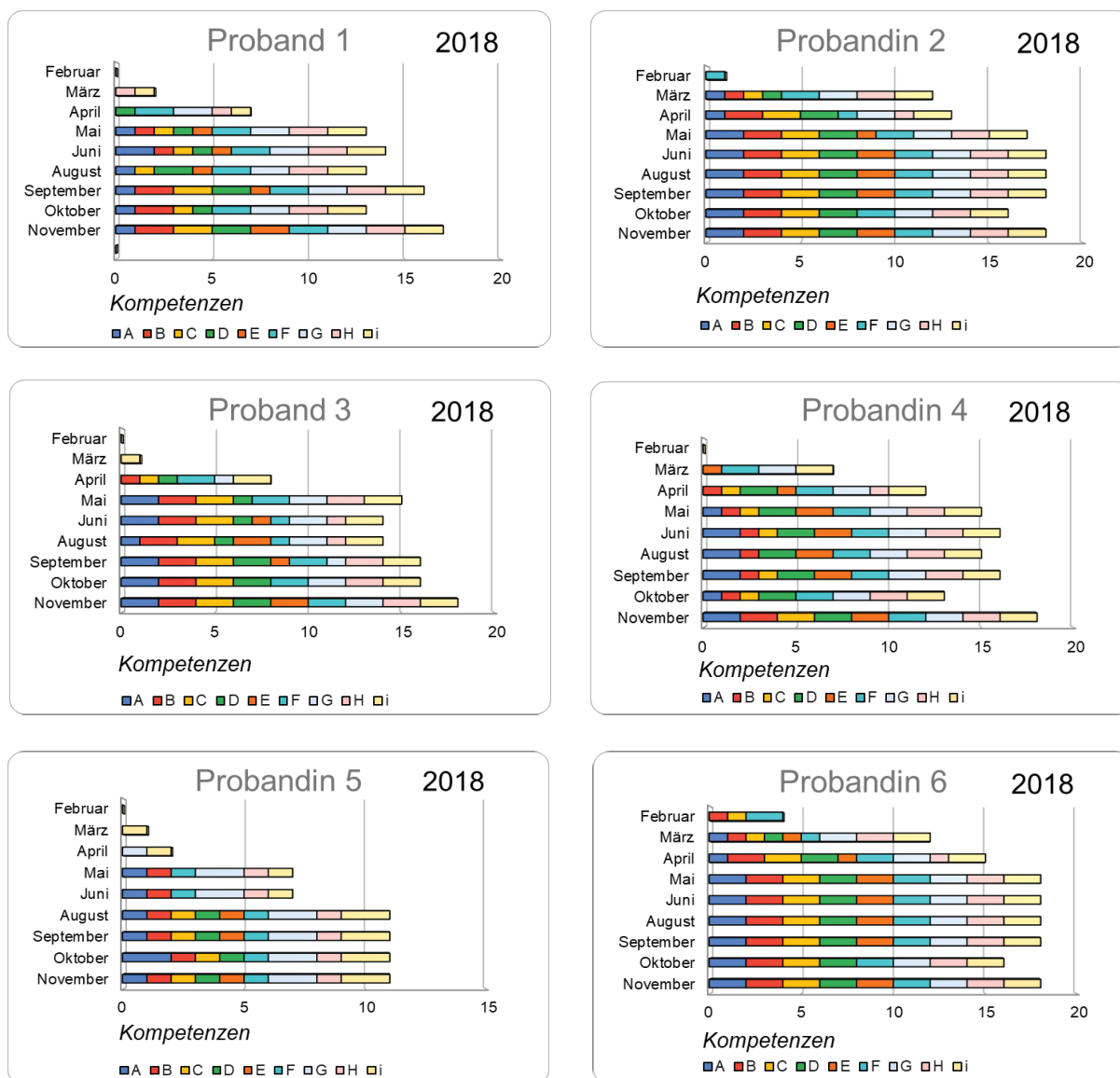
³⁷ Die SchülerInnen versuchten, in L1 nach Ähnlichkeiten zu suchen, um Phrasen in L2 zu formulieren. Zum Beispiel: Auf Portugiesisch sagt man „Eu não entendi“. Die Kinder machen diese Analogie zum Deutschen wie folgt: „Ich nicht verstanden“.

Erklärungen halfen, bestimmte sprachliche Merkmale zu verstehen, die ohne diese Ressource nicht wahrgenommen zu werden schienen. Für die Kontrollgruppe der vorliegenden Studie wurden diese Erklärungen jedoch in der L2 gegeben. Einige Lernende formulierten Strukturen in der L2 unter dem Einfluss ihrer L1. In den ersten zwei Monaten vermieden Lernende mit Ausdrucksschwierigkeiten in der L2 dennoch zum Unterrichtsgespräch beizutragen. Die Arbeit in Zweiergruppen schien beim Erlernen von Strukturen der L2 zu helfen, insbesondere wenn einige SchülerInnen anderen mit Schwierigkeiten halfen. Die Lernenden verwendeten ihre L1, um Fragen untereinander zu klären oder um einen Aspekt zu verstehen, der nicht verstanden wurde. Außerdem machten einige noch von der Vermittlung in der L1 Gebrauch, um ihre Argumentation ausarbeiten zu können. Die ausschließliche Kommunikation in der L2 schien bei den Lernenden die Angewohnheit zu provozieren, einer Aussage zuzuhören und, auch ohne sie vollständig zu verstanden zu haben, zu versuchen, sie zu deduzieren. Somit wäre die L2 keine Barriere mehr, sondern ein Merkmal des Unterrichts. Die Ermutigung der SchülerInnen zur Kommunikation in der L2 schien zu einer Bereitschaft und Bereitwilligkeit zu führen in der L2 zu sprechen.

4.2.1.2 Ergebnisanalyse und Diskussion

Eine Zusammenfassung der Daten zu den Auswirkungen der Studie ist in ABBILDUNG 4. 3 dargestellt. Die Diagramme zeigen die ausgewählten Kompetenzen, die die Lernenden im Laufe des Jahres erworben haben. Eine umfassende Analyse der Daten führte zur Identifizierung einer Reihe von Ressourcen, die von den Lernenden beim Versuch, in der L2 zu kommunizieren, verwendet wurden. Viele von ihnen replizieren frühere Feststellungen.

ABBILDUNG 4. 3- DIAGRAMME ZU DEN ERWORBENEN KOMPETENZEN 2018



Die Diagramme zeigen sechs ProbandInnen und ihre jeweiligen Kompetenzentwicklungen im Laufe des Jahres 2018. Die Maße für die Kompetenzreichweite waren 2 für erreicht, 1 für teilweise erreicht und 0 für nicht erreicht. Die Kompetenzen sind von A bis J aufgeführt: Die SchülerInnen: A- können fragen und antworten (in ganzen Sätzen); B- können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden; C- können eine richtige grammatikalische Struktur bauen; D- können erklären, wie ein Arbeitsresultat erreicht wurde; E- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen; F- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten verwenden; G- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus; H- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen; I- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen.

Dieser Abschnitt befasst sich mit den ersten beiden Forschungsfragen:

1. *Welche mündlichen Kompetenzen werden von GrundschülerInnen einer bilingualen Schule mit einem rein immersiven Ansatz erreicht, ohne jegliche Vermittlung durch die L1 seitens der Lehrerin im DaF-Unterricht?*
2. *Welche Kompetenzen werden von Lernenden entwickelt, um sich in der L2 am immersiven DaF-Unterricht zu beteiligen?*

Interaktion

Im Gegensatz zu Anfang 2017 wussten die SchülerInnen bereits über den Ansatz der Lehrerin/Forscherin Bescheid, der in der ausschließlichen Verwendung der L2 bestand und zeigten keine Unsicherheit darüber. Sie versuchten nicht mehr in der L1 mit der Lehrerin/Forscherin zu sprechen, wie dies Anfang 2017 der Fall war, da die Anwesenheit der Lehrerin im Klassenzimmer bereits mit der deutschen Sprache in Verbindung wurde. Einige AutorInnen (Barron-Hauwaert 2004; Baker 1995; Ronjat 1913) erwähnen die Verbindung einer Person mit einer bestimmten Sprache als wichtig für den Erwerb/das Lernen einer L2 und prägten den Begriff „eine Person, eine Sprache“ (Hervorb. durch die Autorin) für einen solchen Prozess. Einige Lernende benötigten mehr Zeit, um sich im Klassenzimmer in der L2 auszudrücken, ähnlich wie dies Anfang 2017 geschehen ist. Die Lücke im Zeitraum war jedoch im Jahr 2018 kürzer. Dieses Merkmal wurde Mitte Mai 2017 und Mitte März 2018 beobachtet. Dieser Aspekt scheint durch die Diagramme von ABBILDUNG 4. 1 (2017) einiger SchülerInnen in den ausgewählten Kompetenzen B, C und E und die Diagramme von ABBILDUNG 4. 3 (2018) in den Kompetenzen A, D und F bestätigt zu werden. Die Lernenden baten in der L1 immer wieder um Hilfe, um zu versuchen, in der L2 zu verstehen und zu kommunizieren, insbesondere bei der Rückkehr zum Unterricht, da viele von ihnen das Vokabular und viele Strukturen von L2 vergaßen. Swain und Lapkin (2013: 106) erwähnen die Sprache in Form eines kollaborativen Dialogs als Vermittlerin für das Verständnis der Bedeutung der Unterschiede zwischen den Sprachen L1 und L2. Wie im Vorjahr modifizierten die SchülerInnen immer noch ihre *Interlanguage* und nutzten *Codeswitching*, um sich in der L2 verständlich zu machen. Macaro (2009: 38) weist darauf hin, dass das *Codeswitching* in kommunikativen Klassenzimmern den Erwerb einer L2 besser fördern kann als die ausschließliche Verwendung der zweiten Sprache. Unter dem Einfluss ihrer L1-Strukturen versuchten die Lernenden viele Analogien zur L1 herzustellen, wenn sie versuchten, neue Wörter oder Informationen in der L2 zu verstehen. Für Meisel (2011: 136) besteht bei Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 die Möglichkeit, dieselben Kategorien und

Beziehungen von Sprachen zu verwenden, sofern Sequenzen von Näherungssystemen gefunden werden. In diesem Sinne kann der Prozess des L2-Erwerbs als eine Übergangskompetenz charakterisiert werden, die durch die Prinzipien der *Universalgrammatik* (Generative/kognitive Ansätze) begrenzt ist. Die Ermutigung der Lernenden, in der L2 zu kommunizieren, scheint zu einer Bereitschaft zu führen, in der L2 zu sprechen. Für Swain (1985: 249; 2005: 472f) ist es Aufgabe der Lehrenden, diese Motivation anzuregen, die die SchülerInnen dazu veranlasst, die L2 genauer zu produzieren. Einige Lernende hatten jedoch immer noch Momente, in denen sie keine Kommentare abgaben, wenn sie in L2 nicht mehr weiterwussten.

Übersetzung und Mediation

Viele FremdsprachenlehrerInnen verwenden eine Funktion namens *Sandwich-Technik*, die darin besteht, ein Wort oder eine Struktur in der L2 zu sprechen, dann dasselbe in der L1 zu kommunizieren und es schließlich in L2 zu wiederholen (Dodson: 1967). Alternativ geben die Lehrenden einfach eine Erklärung in der L2 und übersetzen oder erklären dann, so dass die Aussage sehr klar wird. Dabei scheinen die SchülerInnen jedoch nicht viel darauf zu achten, was in der L2 gesagt wird, da sie wissen, dass die Erklärung später in der L1 erfolgen wird. In den vergangenen Jahren stellte die Forscherin fest, dass der neue Ansatz, der in der aktuellen Forschung gewählt wurde — die L1 nicht im Deutschunterricht zu verwenden — die Lernenden dazu bringt, ihre Aufmerksamkeit auf die Rede der Lehrerin/Forscherin zu lenken — die nur in L2 gehalten wird —, da die SchülerInnen wissen, dass es keine weitere Erklärung in der L1 geben wird. Demzufolge könnte die Bereitstellung von Erklärungen in der L1 möglicherweise solche Unsicherheiten aufklären. Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen spielt die Übersetzung eine wichtige Rolle für die sprachliche Funktionsweise in Lernkontexten (vgl. Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 25). Dies scheint durch die Beobachtung der Gruppenarbeiten der Lernenden bestätigt zu werden, in denen sie die L1 hauptsächlich für komplexere Argumente und ein besseres Verständnis der L2 verwendeten. Ebenso ist das Reflektieren über das Lernen in der L2 immer noch eine komplexe Aufgabe, weshalb die Lernenden die L1 häufig nutzten. Alles deutet darauf hin, dass diese Besonderheit in Kompetenz D in den Diagrammen der ProbandInnen in ABBILDUNG 4. 3 gezeigt werden kann. In diesem Kontext der Mediation wird die Verhandlung beim Erwerb der L2 als Hilfe zum Verständnis der Bedeutung der Sprache oder zur Lösung von Kommunikationsproblemen angesehen (vgl. Pica et al. 1989: 65).

Es wurde auch beobachtet, dass SchülerInnen ein sehr breites passives Vokabular erwerben, wenn sie den Unterricht nur in der L2 hören. Im Laufe der Zeit kann ein solches passives Vokabular aktiv werden, wie aus der Aussage einer Lehrerin hervorgeht, die nach den zwei Jahren der empirischen Forschung die SchülerInnen der aktuellen Forschung übernahm. Sie sagte aus, dass die SchülerInnen beim Erlernen des Perfekts die verbale Form bereits kannten und viele sie sogar auf natürliche Weise in ihren Redebeiträgen verwendeten, obwohl die Verbform den Lernenden in den zwei Jahren, in denen die Forschung dauerte, nicht beigebracht wurde. Tatsache ist, dass die SchülerInnen das Perfekt lernten, indem sie am Ende jedes Unterrichts zuhörten und zusammenfassten, was während der Stunde getan worden war. Es gab keine explizite Vermittlung der verbalen Form oder Erklärungen zur Bildung der verbalen Zeitform, nur die intensive Verwendung der L2 ohne Vermittlung durch die L1. Dies kann durch die Analyse der B, C, H und I Kompetenzen der SchülerInnen-Diagramme (ABBILDUNG 4. 3) bestätigt werden. In ihnen wurde das konstante Vokabularwachstum der ProbandInnen beobachtet, was damit verbunden zu sein scheint, ständig Äußerungen in der Zielsprache zu hören.

Emotion und Kognition

Spielerische Aktivitäten scheinen beim Erlernen einer L2 zu helfen. Krashen (1982: 31) zeigt in Bezug auf den affektiven Filter die Motivation der SchülerInnen beim L2-Erlernen und bei der Auswahl der Priorität und Geschwindigkeit des Erwerbs/Erlernens der Zielsprache als Regulator. Lightbown und Spada (2006: 64f) schlagen eine Beziehung zwischen Ursache und Wirkung innerhalb Motivation und Erfolg beim Erlernen einer zweiten Sprache vor. Ebenso scheinen Themen, die Emotionen und/oder Identifikation hervorrufen, den L2-Lernprozess zu erleichtern. Bei sehr spannenden und aufregenden Aktivitäten besteht jedoch die Tendenz, die L1 genauso zu verwenden, wie sie vorzugsweise in Konflikten oder heiklen Situationen verwendet wird. Dies scheint in ABBILDUNG 4. 3 in Kompetenz E der Lernendendiagramme belegt zu sein. Sie zeigen, dass es entweder einige Zeit gedauert hat, diese Kompetenz zu demonstrieren, oder dass sie nicht vollständig erreicht wurde. Aus vygotischer Sicht kann die Verwendung der L1 eine Verschmelzung von kognitiven und emotionalen Zielen für Lernende darstellen (vgl. Swain und Lapkin 2013: 114). In diesem Sinne könnte die L1 als *comprehensible input* fungieren, da empfohlen wird, die erforderlichen Grammatiken und Vokabeln automatisch bereitzustellen, wenn der Input verständlich und ausreichend ist (vgl.

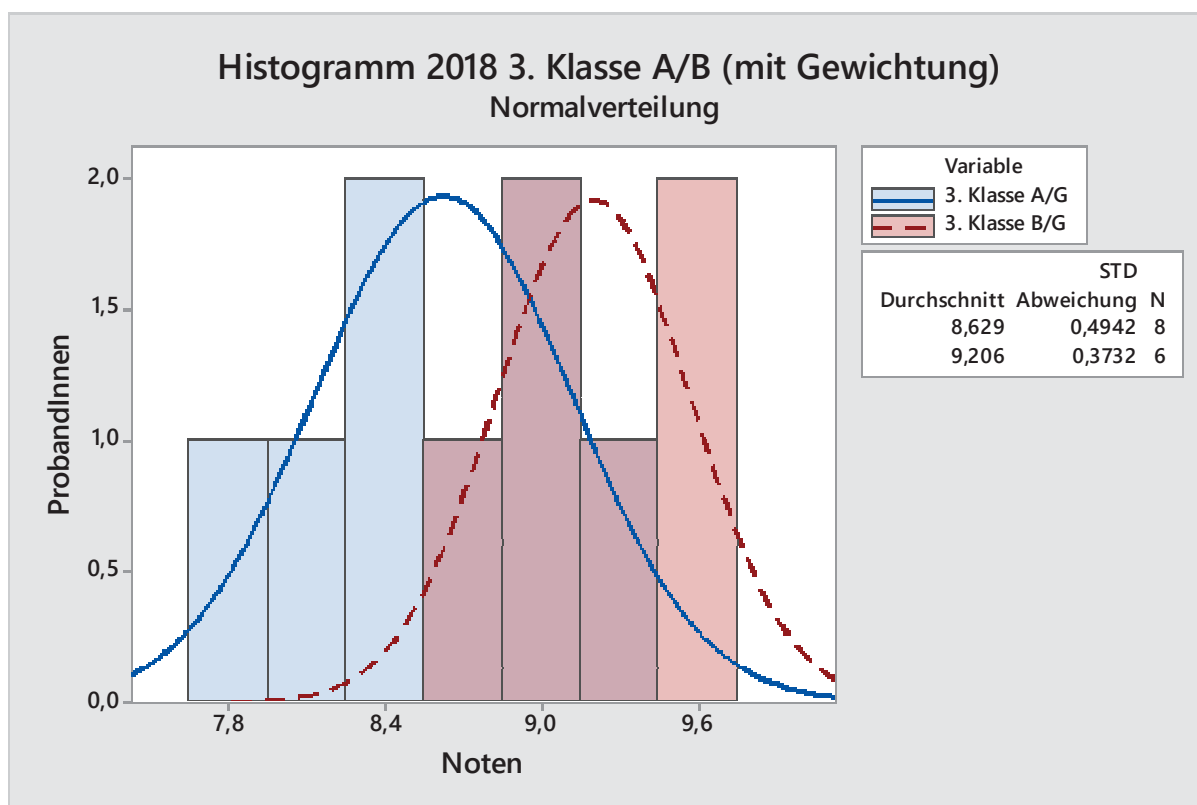
Krashen 1982: 23f). Daher muss, wenn die L2 nicht verstanden wird, eine Vermittlung des Verstehens durch die L1 erfolgen.

4.2.2 DIE JAHRESTESTS 2018

4.2.2.1 Datensammlungen

Eine Zusammenfassung der Daten, die 2018 in den Jahrestests der ProbandInnen gesammelt wurden, ist in ABBILDUNG 4. 4 dargestellt. Auf Grundlage der Ergebnisse der Jahrestests wurde ein Histogramm mit dem Durchschnitt der SchülerInnen-Tests erstellt. Die 3. Klasse A/G war die Kontrollgruppe, in der die L1 für Anweisungen und Instruktionen verwendet wurde. Die 3. Klasse B/G war die Versuchsgruppe, in der die Lehrerin/Forscherin den immersiven Ansatz ohne L1-Mediation nutzte.

ABBILDUNG 4. 4- JAHRESTESTS NOTEN 2018 HISTOGRAMM



Das Histogramm zeigt die beiden Klassen, die an der Analyse der Ergebnisse der Jahrestests 2018 beteiligt sind. Die 3. Klasse A/G, die Kontrollgruppe, mit blauer Farbe und 3. Klasse B/G, die Versuchsgruppe, mit rosa Farbe. Die Farbe Lila ist die Überlappung von Daten aus den beiden Klassen, d.h. einer Probandin/einem Probanden der 3. Klasse A und einer Probandin/einem Probanden der 3. Klasse B, die Noten mit denselben Werten präsentieren. Der Buchstabe G zeigt, dass dieses Histogramm mit höheren Gewichtungen in den Fertigkeiten mündliche und schriftliche Kommunikation berechnet wurde.

Das Histogramm 2018 (ABBILDUNG 4. 4) zeigt, dass die 3. Klasse B/G, wie im Jahr 2017, immer noch eine etwas höhere Leistung als die 3. Klasse A/G aufweist. In der Kontrollgruppe betrug der Durchschnitt der vier Fertigkeiten der Jahrestests 8,629, während in der untersuchten Gruppe der Durchschnitt 9,206 auftrat. Die Standardabweichungskurven zeigen eine geringe Streuung in beiden Gruppen, was bedeutet, dass die Noten näher beieinanderliegen, wodurch die Leistung in den Gruppen homogener wird. Die 3. Klasse A/G hat eine Standardabweichung von 0,4942, während die 3. Klasse B/G eine Standardabweichung von 0,3732 aufweist.

4.2.2.2 Ergebnisanalyse und Diskussion

Dieser Abschnitt befasst sich mit der dritten und vierten Forschungsfrage:

- 3. Tritt bei den Jahrestests ein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen auf, wenn die Versuchsgruppe mit der Kontrollgruppe verglichen wird?*
- 4. Inwieweit wird die Kommunikation in der L2 durch die Nichtanwendung der L1 beeinträchtigt?*

Das Histogramm 2018 (ABBILDUNG 4. 4) zeigt, dass nach den Ergebnissen der Jahrestests die L2-Leistung in beiden Gruppen besser war als im Jahr 2017 (ABBILDUNG 4. 2). Der Durchschnitt der Bewertungen der Versuchsgruppe bleibt jedoch über dem Durchschnitt der Kontrollgruppe, was ein Hinweis darauf sein kann, dass der Ansatz ohne L1-Vermittlung das Lernen der L2 fördern kann. Wie bereits erwähnt, müssen jedoch andere Variablen berücksichtigt werden, bevor endgültige Schlussfolgerungen gezogen werden können: Obwohl die Studie über einen längeren Zeitraum erfolgte, sind die Stichproben klein und es war nicht möglich, teilnehmende Beobachtungen in der Kontrollgruppe durchzuführen.

Die Standardabweichung beider Gruppen im Jahr 2018 (ABBILDUNG 4. 4) wird im Histogramm durch eine sehr scharfe Kurve dargestellt, was ein Indikator dafür ist, dass die Leistung innerhalb beider Gruppen homogener war. Dies war im Vorjahr bei der Kontrollgruppe nicht der Fall (ABBILDUNG 4. 2). Obwohl beide Gruppen von Jahr zu Jahr einen Anstieg der Jahrestests-Noten aufwiesen (ABBILDUNG 4. 2, ABBILDUNG 4. 4), war die Entwicklung der Leistung in der Kontrollgruppe offensichtlicher, d.h. es gab einen signifikanteren qualitativen Sprung in dieser Gruppe.

Aus der getrennten Analyse der Noten der Fertigkeiten von 2018 (TABELLE 4. 3) geht hervor, dass in der Kontrollgruppe der Unterschied in den Noten der vier Fertigkeiten nicht so ausgeprägt war wie im Vorjahr (TABELLE 4. 1). Die Noten des *Leseverstehens* kamen den Noten der *Schriftlichen* und *Mündlichen Kommunikation* nahe (TABELLE 4. 3). Dies kann ein Indiz dafür sein, dass die Verwendung der L1 in der Kontrollgruppe die L2-Leistung in Bezug auf die Ausdrucksfähigkeit in der *Schriftliche Kommunikation* und *Mündliche Kommunikation* nicht zu beeinträchtigen scheint. Bei der Untersuchung der Fertigkeit *Hörverstehen* der Kontrollgruppe (TABELLE 4. 3) wird jedoch im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten eine geringere Leistung wahrgenommen. Diese vergleichsweise geringere Hörkompetenz könnte auf einen Zusammenhang mit dem Einsatz der L1 in der Kontrollgruppe hindeuten, da in der Versuchsgruppe die Lernenden anscheinend nur dann einen signifikanten Gewinn an passivem Vokabular erzielten, wenn sie von der Lehrerin/Forscherin ausschließlich L2 hörten, wie in der Analyse der teilnehmenden Beobachtungen diskutiert wurde. In der Versuchsgruppe gab es im Allgemeinen keine signifikanten Unterschiede in den Noten der Jahrestests (TABELLE 4. 4).

TABELLE 4. 3- 3. KLASSE A 2018- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRESTEST)

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Abschlussnote Jahrestest
9,3	6,4	8,8	8,8	8,3
9,7	9,1	9,3	9	9,3
9,3	10	8,9	8,4	9,2
10	7,3	8,5	9	8,7
10	7	8,8	8,3	8,5
9,7	8,6	9,1	9,1	9,1
8,7	5,2	7,8	8,5	7,6
10	5,7	8,7	8,1	8,1

Die Tabelle zeigt die Noten der ProbandInnen der 3. Klasse A, die Kontrollgruppe, und ihre jeweiligen Noten. *LV- Leseverstehen; HV- Hörverstehen; SK- Schriftliche Kommunikation; MK- Mündliche Kommunikation.*

TABELLE 4. 4- 3. KLASSE B 2018- FERTIGKEITEN-NOTEN (JAHRESTEST)

LV	HV	SK	MK	Abschlussnote Jahrestest
10	9,1	9,7	9,7	9,63
10	9,6	9,2	9,6	9,60
10	7,7	9,7	9,5	9,23
9,3	7,3	9,5	9,6	8,93
9,3	7,8	9,4	8,6	8,78
9,3	8,2	8,9	8,5	8,73

Die Tabelle zeigt die Noten der ProbandInnen der 3. Klasse B, die Versuchsgruppe, und ihre jeweiligen Noten. *LV- Leseverstehen; HV- Hörverstehen; SK- Schriftliche Kommunikation; MK- Mündliche Kommunikation.*

Scheinbar hat die Nichtanwendung der L1 seitens der Lehrerin/Forscherin in der Versuchsgruppe das L2-Lernen nicht beeinträchtigt, da die L2-Leistung der Gruppe von einem Jahr zum nächsten wuchs. Ebenso wie die Verwendung der L1 seitens der Lehrerin in der Kontrollgruppe die schulischen Leistungen nicht beeinflusst zu haben scheint, da der Anstieg der Noten von 2017 bis 2018 signifikanter war (ABBILDUNG 4. 2, ABBILDUNG 4. 4). In seiner Studie stellt Macaro (2009: 47) bei der Analyse der Strategien der Lernenden zur Änderung des Sprachcodes — L2 in L1 — durch Lehrende fest, dass solche Verfahren die Generierung von Hypothesen der Lernenden zu bestätigen scheinen, was zur Kontextualisierung von Bedeutung führt und zusätzliche Informationen liefert.

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND FORSCHUNGSDESIDERATE

5.1 SCHLUSSFOLGERUNGEN

In der vorliegenden Studie wurde ein immersiver Ansatz ohne die Verwendung der L1 durch die Lehrerin/Forscherin untersucht, wobei die Anwendung der L2 als ausschließliche Sprache im Kontakt zwischen den Lernenden und der Forscherin festgelegt wurde. Zu diesem Zweck wurden zwei Gruppen von ProbandInnen des gleichen Alters und des gleichen Kompetenzniveaus einer Grundschule und ihre Ergebnisse der Jahrestests für quantitative Vergleichsmaße der L2-Leistung ausgewählt. Ziel war es herauszufinden, ob es bei Anwendung des ausgewählten Ansatzes zu Leistungsunterschieden in der Zielsprache Deutsch kommen würde. Teilnehmende Beobachtungen wurden nur in der Versuchsgruppe durchgeführt und dienten als Messparameter für den qualitativen Vergleich der Nutzung kognitiver Ressourcen durch die Lernenden, um sich in L2 auszudrücken. Die Beobachtungen dienten auch zur Analyse und Messung der Kompetenzen, die die ProbandInnen durch die Konfrontation mit dem immersiven Ansatz erlangten. Solche Richtlinien wurden mit früheren Erfahrungen überprüft, als die Lehrerin/Forscherin die L1 im Klassenzimmer gebrauchte.

Die Bedingung der bevorzugten Verwendung der L2 im Fremdsprachenunterricht scheint die Kommunikationsbereitschaft in der L2 zu verbessern und hilft den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge beim Erfassen des Wortschatzes und bei der Erhöhung der Vermittlungsressourcen für diese Kondition. Dies steht im Einklang mit einer von Swain beschriebenen Ausgabefunktion zur Sprachverbesserung (2005: 474f). Um die Kommunikation in einer L2 zu verbessern, muss versucht werden, in dieser L2 verständlich zu werden. Die Anforderung, die L2 für diesen Zweck zu verwenden, scheint auch ein besseres Engagement der Lernenden bei der Kommunikation in der Zielsprache zu fördern. Beim Vergleich der Analysen der teilnehmenden Beobachtungen mit anderen Jahren kann geschlussfolgert werden, dass es ohne eine solche Anforderung SchülerInnen gab, die praktisch während des gesamten Schuljahres ihre L1 für die Kommunikation verwendeten und sich nicht bemühten, in der L2 zu kommunizieren. Auf die gleiche Weise scheinen die Lernenden im immersiven Ansatz die Lehrperson mit der L2 zu assoziieren und sprechen diese meistens in der L2 an. In ähnlicher Weise entsteht durch die Ergebnisse die Studie der Eindruck, dass die Bereitstellung eines exklusiven L2-Inputs beim Lernen eines breiten passiven Vokabulars in L2 hilft. Die oben genannten Aspekte scheinen durch die Ergebnisse der Jahrestests bestätigt zu werden, die neben einem homogenen Erfolg eine etwas höhere

Leistung der Versuchsgruppe aufweisen. Wie bereits erwähnt, sind die Ergebnisse jedoch nicht endgültig und erfordern weitere Untersuchungen, da die Stichprobe klein ist und keine teilnehmenden Beobachtungen mit der Kontrollgruppe durchgeführt wurden.

Wenn einerseits das Erfordernis der Kommunikation in L2 eine höhere Bereitschaft und Bereitwilligkeit zur Verwendung der Zielsprache verursachte, hielt dies andererseits einige Lernende von der Teilnahme am Unterricht ab, da sie nicht über ausreichende Kenntnisse in der L2 verfügten. Angesichts dessen lohnt es sich, diesen monolingualen Ansatz in Frage zu stellen, welcher die Möglichkeit einer Interaktion in der L1 verhindert da damit gegen die sozialpädagogischen Prinzipien verstoßen wird. Unter diesem sozio-affektiven Gesichtspunkt wurde durch Beobachtungen deutlich, dass die L1 vorzugsweise verwendet wird, um beispielsweise Gefühle auszudrücken und die Interpretation des Wortschatzes zu erleichtern. Aus dieser Perspektive könnte die Verhinderung der L1-Verwendung das semantische Verständnis beeinträchtigen. Die L1 scheint auch hilfreich zu sein, um Gedanken zu organisieren und die Aufmerksamkeit zu steuern, da die Erklärungen in der L2 das Verständnis abstrakterer Vokabeln und Konzepte zu erleichtern schienen. Hier gewinnt die Übersetzung an Wichtigkeit, da sie sowohl Vermittler als auch eine Erleichterung der sprachlichen Entwicklung ist und in diesem Sinne zu einer wichtigen Ressource innerhalb der L2-Klassen wird und als Methode nicht vernachlässigt werden sollte.

Die ausschließliche Verwendung der Zielsprache seitens der Lehrerin/Forscherin scheint bei den Lernenden den Fokus mehr auf das Verständnis der L2 zu lenken als die Verwendung beider Sprachen. Dies könnte daran liegen, dass sich die Lernenden nicht auf die Aussage in der Zielsprache konzentrieren, da sie wissen, dass eine Erklärung in ihrer L1 folgen wird. Dennoch könnte die L1 in Zeiten, in denen Ungewissheit im Verständnis oder in der Interpretation des Wortschatzes besteht, als *comprehensible Input* dienen (Krashen 1982). Das heißt, da die L2 nicht verstanden wird, würde die L1 diesen Prozess des Verstehens vermitteln. Da die Rolle des Bewusstseins und der Aufmerksamkeit im Sprachlernprozess den Akt des bewussten Wahrnehmens neuer Informationen aus sprachlichem Input unterstreicht (vgl. Housen & Pierrard 2005: 6f), könnte die L1 als Aufmerksamkeitsfokus für eine tiefere Ebene der mentalen Verarbeitung dienen, da sie die Wahrnehmung relevanter Sprachmerkmale wie die Semantisierung des Wortschatzes fördern könnte (vgl. ebd.). Duff und Polio (1990: 162f) haben bereits in einer Studie darauf hingewiesen, dass Lehrende durch verbale Modifikationen — wie die Verwendung der L1 — den Input verständlicher machen möchten, und dies könnte den Lernenden unter anderem helfen, Aussagen besser zu verstehen und Paraphrasierung und Klassenmanagement zu unterstützen. Andererseits schlägt dieselbe

Studie auch vor, den Input mit nonverbalen Mitteln verständlich zu machen, indem visuelle Hilfsmittel und Gesten verwendet werden, um die Menge der L2-L1-Übersetzung zu reduzieren (vgl. ebd.: 163).

Zusammenfassend scheint die maximale Verwendung der Zielsprache in L2-Klassenzimmern relevant zu sein, da sie laut der vorliegenden Studie die Entwicklung der L2 fördern kann. Gleichzeitig scheint jedoch die L1 eine pädagogische Bedeutung für das Fremdsprachenlernen zu haben, was auf die Wichtigkeit der L1 als kognitives und metakognitives Werkzeug für Lernende — wie zum Beispiel im Rahmen von Übersetzungen — hinweist (DiCamilla 2012; Mello 2005; Swain & Lapkin 1998, 2013). Außerdem unterstützt die L1 die Steuerung der Aufmerksamkeit und des Bewusstseins im Lernprozess dar, zum Beispiel wenn die Lehrenden etwas in der L1 erklären. Vor diesem Hintergrund kann die Einschränkung der Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht das Erlernen der Zielsprache selbst beeinträchtigen. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass die erste Sprache im Sprachunterricht nicht für alle Zwecke verwendet werden kann. Es liegt an der Sensibilität der Sprachlehrenden, Schlüsselmomente wahrzunehmen, in denen die Verwendung der L1 als Hilfe beim Erlernen der L2 dient, während sie die Verwendung der Zielsprache im L2-Unterricht so weit wie möglich fördern sollten.

5.2 FORSCHUNGSDESIDERATE

Es ist wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse dieser Studie und der Lernberichte angesichts der geringen Stichprobengröße vorläufig sind. Ebenso wurden teilnehmende Beobachtungen nur in der Versuchsgruppe durchgeführt und dieser Unterschied bedarf einer Interpretation. Diese Studie lieferte einige Hinweise dafür, dass die Bedingung der ausschließlichen Verwendung der L2 die Benutzung der Zielsprache fördern kann. Einige sozialpädagogische Probleme, wie die Nichtteilnahme am Unterricht, wenn Unsicherheiten hinsichtlich der Verwendung der L2 bestehen, scheinen durch diesen Ansatz noch verschärft zu werden. Weitere Untersuchungen, einschließlich einer Versuchswiederholung, sind jedoch erforderlich, um sowohl die Kontroll- als auch die Versuchsgruppe zuverlässiger interpretieren zu können. In diesem Zusammenhang sind größere Stichproben ratsam. Außerdem sollte vor Beginn der Studie ein Test mit beiden Gruppen anhand von diagnostischen Funktionen durchgeführt werden, mit Elementen die später analysiert werden sollen. Somit könnten die Ergebnisse zuverlässiger mit den Anfangsdaten verglichen werden. Ebenso wird empfohlen, teilnehmende Beobachtungen mit beiden Gruppen umzusetzen, um

der Forschung mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen und wenn möglich, dass die Studie von denselben Forschenden in beiden Gruppen durchgeführt wird.

In der vorliegenden Studie wurden zwei Gruppen mit ähnlichen Leistungen in der L2 verglichen. Wie in Kapitel 3 erwähnt, waren beide Gruppen C, die sich also aus SchülerInnen mit sehr guten Leistungen in der Zielsprache zusammensetzen. In zukünftigen Studien sollten diese Variablen ebenso berücksichtigt werden wie andere Variablen, z. B. ob die Lernenden zu Hause Deutsch sprechen oder nicht, ob die Eltern aus Zielsprachenländern stammen und andere soziolinguistische Aspekte beim Erlernen einer L2.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, R. (2007). Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik. In M. Steinbach, R. Albert, H. Girth, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler & M. Schwarz-Friesel (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 15–52). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Alencar, J. G. (2016). *Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por meio de Conteúdos e Formação de Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994) Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, 465–483.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241–247.
- Bachmann, L. & Fontana, N. M. (2003). A habilidade comunicativa de linguagem (Communicative language ability). *Revista Linguagem & Ensino*, 6(1), 77–128.
- Baker, C. (2000) *The Care and Education of Young Bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballinger, S., & Lyster, R. (2011). Student and teacher oral language use in a two-way Spanish/English immersion school. *Language Teaching Research*, 15, 289–306.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The one-parent-one-language Approach*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Bassani, I. S. (2015). *Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Bassi, C. E., & Dutra, D. P. (2004). A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(1), 291–313.
- Behan, L., Turnbull, M., & Spek, J. (1997). The proficiency gap in late immersion (extended French): Language use in collaborative tasks. *Le journal de l'immersion*, 20, 41–42.
- Bergner, J. (2006). *Bilingualer Unterricht*. Braunschweig: Westermann Druck GmbH.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bona, C. (2013). A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico. *Signo*, 38(65), 233–246.
- Bruck, M. (1985). Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6(1), 39–61.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carder, M. (2007). *Bilingualism in International Schools*. Bristol: Multilingual Matters.
- Carl, S., Fehling, A., & Hämmerling, H. (2006). Bilinguale Module Schulen-Wie geht das? Ein flexibles Unterrichtsmodell. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 3(6), 26–30.
- Casotti, J. B. C., & Finardi, K. R. (2016). Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. *(Con)textos Linguísticos*, 10(15), 63–76.
- Centeno-Cortés, B., & Jiménez Jiménez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 7–35.
- Ceramella, N. (2012). Is English a Killer Language or an International Auxiliary? Its Use and Function in a Globalized World. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 1, 9–23.

- Chediak, S. (2019). *Biletramento na educação bilíngue: a aquisição do português e do inglês em contexto escolar*. Curitiba: Appris.
- Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba (2017). *Ausbildungsangebot*. Curitiba: Pecorari Digital. <https://chpr.aesb.com.br/de/estrutura-pedagogica/> [Stand 15.02.2021].
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Swain, M. (2014). *Bilingualism in Education – Aspects of theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- de Mejía, A. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- DiCamilla, F.J., & Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22, 160–188.
- Dodson, C. J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5.Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Doughty, C., & Williams, J. (Hrsg.). (1998). Issues and terminology. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Duff, P. & C. Polio (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154–166.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- educationsuisse. *Auslandsschulen*. Bern: educationsuisse. <https://www.educationsuisse.ch/de/auslandsschulen/schweizer-schulen> [Stand 15.02.2021].
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review: themes in SLA research*, 19, 8–41.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). Sociocultural Perspectives. In *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice* (S. 103–128). Cambridge: Cambridge University.
- Enever, J. (Hrsg.). (2011). *ELLiE Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt. Online-Version: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [Stand 04.01.2021].
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Farrokhi, F. & Talabari F. A. (2011). Focus on Form Instruction in EFL: Implications for Theory and Practice. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(222), 29–47.

- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 25(2), 245–253.
- Finger, I., & Mendonça, M. (2009). Considerações temáticas a respeito da pesquisa sobre foco na forma. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 8(1), 127–141.
- Fleta, T. (2019). From Research on Child L2 Acquisition of English to Classroom Practice. In M. Ellis & J. Rokita-Jaśkow (Hrsg.), *Early Instructed Second Language Acquisition: Pathways to Competence* (S. 57–79). Bristol: Multilingual Matters.
- Frawley, W. and J.P. Lantolf (1985) Second language discourse: a Vygotskian perspective. *Applied Linguistics* 6 (1), 19–44.
- Freeman, R. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., Masgoret, A., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course. *Language Learning*, 54(1), 1–34.
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M., & Möller, J. (2012). Erstsprachliche Leistungsentwicklung im Immersionsunterricht: Vorteile trotz Unterrichts in einer Fremdsprache? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 183–196.
- Genesee, F. (1985). Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs. *Review of Educational Research*, 55(4), 541–561.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Grilli, M. (2019). CLIL em alemão no Brasil e a competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão. *Pandaemonium Germanicum*, 22(38), 48–74.
- Günther, B., & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik.
- Haataja, K. & Wicke, R. E. (2016). Sprache und Fach Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). *Fremdsprache Deutsch*, 27(54), 3–9.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: The state of the art. *Language Teaching*. 45(3), 271–308.
- Harr, A.-K., Liedke, M. & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London: Routledge.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: O. Garcia (Hrsg.), *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman* (S. 215–234). Philadelphia: John Benjamins.
- Housen, A., & Pierrard, M. (Hrsg) (2005). *Investigating Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Howard, E. R, & Christian, D. (2002). *Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachen lernen: Modelle und theoretische Ansätze. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 1*. (S. 737–752). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. *Studies in Second Language Learning*, 27, 129–140.
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 5, 138–148.

- Jäger, R. S., & Lissmann, U. (2004). *Von der Beobachtung zur Notengebung: ein Lehrbuch; Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (5. Aufl.). Landau: Empirische Pädagogik.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67–109.
- Lantolf, J. P., Thorne S. L., & Poehner M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. In B. VanPatten & J. Williams (Hrsg.) *Theories in second language acquisition. An Introduction*. (S. 207–226). New York: Routledge.
- Lázaro-Ibarrola A. & Azpícueta-Martínez R. (2019). Spotting the Differences between Child–Child and Child–Adult Interactions: Evidence from Spanish EFL Learners at Low Levels of Proficiency. In M. Ellis & J. Rokita-Jaśkow (Hrsg.), *Early Instructed Second Language Acquisition: Pathways to Competence* (S. 80–105). Bristol: Multilingual Matters.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leow, R. P. (2001). Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, 51, 113–155.
- Lesca, U. (2012). An introduction to CLIL: Notes based on a CLIL course at British Study Center - Oxford. Online verfügbar unter https://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf [Stand 25.07.2020].
- Liberali, F. C., & Megale, A. H. (2011). Uma língua de vantagem. *Carta Fundamental*, 27, 58–60.
- Lightbown, P. M. & Spada. N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, A. (1990). *Teaching in Two Tongues: Language Alternation in Foreign Language Classrooms. Research Report No.3*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 195–218.
- Macaro, E. (2005) Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Hrsg.) *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (S. 63–84). New York: Springer.
- Macaro, E. (2009). Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring ‘Optimal’ Use. In M. Turnbull & J. Dailey-O’Cain. (Hrsg.). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (S. 35–49). Bristol: Multilingual Matters.
- McCafferty, S. G. (2004). Space for cognition: Gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 148–165.
- McLaughlin, B. (1977). Second-language learning in children. *Psychological Bulletin*, 84(3), 438–459.
- McNeill, D. (2006). Gesture and Communication. In: E. Brown, & A. Anderson (Hrsg.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (S. 58–66). Amsterdam/Boston: Elsevier.
- McNeill, D., & Duncan, S. (2000). Growth points in thinking for speaking. In D. McNeill (Hrsg.), *Language and gesture* (S. 141–161). New York: Cambridge University Press.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mello, H. A. B. (2005). Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 161–184.
- Mello, H. A. B. (2011). Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes*, 9, 118–140.
- Minitab 18.1 Statistical Software (2019). [*Computer software*]. State College, PA: Minitab, Inc. (www.minitab.com)
- Möller, J., Fleckenstein, J., Hohenstein, F., Preusler, S., Paulick, I. & Baumert, J. (2018). Varianten und Effekte bilingualen Lernens in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 4–28.
- Moura, S. (2016). *O que é uma escola internacional?* Online verfügbar unter <https://educacaobilingue.com/2016/10/11/o-que-e-uma-escola-internacional/> [Stand 11.08.2020].
- Newport E. L. (2018). Is there a critical period for L1 but not L2? *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 928–929.
- Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ortiz Alvarez, M. L. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*. Online verfügbar unter http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=iso [Stand 03.01.2021].
- Pedley, M. & Viaut, A. (2019). What do minority languages mean? European perspectives. *Multilingua*, 38(2), 133–139.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493–527.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(1), 63–90.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D., & Newman, J. (1991). Language Learning Through Interaction: What Role Does Gender Play? *Studies in Second Language Acquisition*, 13(3), 343–376.
- Pienemann, M., & Lenzen, A. (2015) Processability Theory. In B. VanPatten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in second language acquisition. An Introduction*. New York: Routledge.
- Poole, A. (2005). Focus on form instruction: Foundations, applications, and criticisms. *The Reading Matrix*, 5(1), 47–56.
- Reis, F. S. A. (2016). A contribuição dos gestos para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês (L2). *Revista Investigações*, 29(2), 122–153.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Communicative Language Teaching. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (S. 153–177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, J., S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. (S. 15–31). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. 1. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–232.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020). Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule> [Stand 12.08.2020].
- Spranz-Fogasy, T., & Deppermann, A. (2001). Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband (S. 1007–1013). Berlin: de Gruyter.
- Stangl, W. (2020). Die Immersionsmethode beim Fremdsprachenerwerb. *Werner Stangls Pädagogik News*. Online verfügbar unter <https://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersionsmethode-beim-fremdsprachenerwerb/> [Stand 23.08.2020].
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stebler, R., & Merki, K. M. (Hrsg.). (2010). *Zweisprachig lernen: Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Sudhoff, J. (2010). *Interkulturelles Lernen Im Bilingualen Unterricht: Studie zur Konzeption eines Kriterienkatalogs für die qualitative Analyse von Lehrwerken*. (Dissertation). Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Hrsg.), *Input in second language acquisition* (S. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista canaria de estudios ingleses*, 34, 115–132.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005) The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Hrsg.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 471–483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 320–337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 101–129.
- Szulc-Kurpaska, M. (2019). The Role of Teacher Language in a Young Learner Classroom. In M. Ellis & J. Rokita-Jaśkow (Hrsg.), *Early Instructed Second Language Acquisition: Pathways to Competence* (S.106- 125). Bristol: Multilingual Matters.
- Tragant, E., & Muñoz, C. (2012). Primary school teachers' language practices. A four-year longitudinal study of three FL classes. In E. A. Soler & M-P. Safont-Jordà (Hrsg.), *Discourse and language learning across L2 instructional settings* (S. 7–30). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (Hrsg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLoS ONE* 8(7): e69172.
- VanPatten, B. & Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Hrsg.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willett, J. (1995). Becoming First Graders in an L2: An Ethnographic Study of L2 Socialization. *TESOL Quarterly*, 29(3), 473.
- Wode, H. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 243–258.
- Wode, H. (2001). Immersiver Spracherwerb in Kindergarten und Schule. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Treffpunkt deutsche Sprache: Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen* (S. 66–75). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Wode, H. (2020). *Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb*. Online verfügbar unter https://www.fmks.eu/files/fmks/download/Produkte/000018Info_Wode_Mehrsprachigkeit%20immersive%20KiTas_2006.pdf [Stand 23.08.2020].
- Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2007). Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 141–153.

ANHÄNGE

Anhang 1- Die teilnehmenden Beobachtungen

2017- 1. Semester

2. Klasse Gruppe C (Nachmittagsgruppe)

DaF Kompetenzen

Sprechen

- a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.-
 - b- können fragen und antworten.-
 - c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.-
 - d- können eine Struktur bauen.-
 - e- können fragen und sagen, was sie möchten.-
 - f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.
-

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g-können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.
- h-bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.-

Passiver Wortschatz:

- i-können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.
 - j-bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.
-

30.01 - 03.02

Neue Gruppe für mich. Es hatte niemanden als S. gehabt.

Ich habe nur Deutsch gesprochen.

Alle sahen mich sehr konzentriert an.

Die Präsentation wurde gemacht. Alle stellten sich vor. Einige halfen anderen zu sprechen. Außer S. 1, 3, 5, haben die S. eine gute Aussprache und Melodie.

Einige versuchten mit mir Portugiesisch zu sprechen. Ich habe deutlich gemacht, dass ich im Unterricht nur Deutsch spreche. S. 1, 3, 5 können nicht sagen, was sie möchten.

Bei den Aktivitäten mit Bewegung gab es keine Probleme, die Aufgaben zu verstehen.

Sie versuchen immer noch, mit mir Portugiesisch zu sprechen. S. 3, 4, 5 können nicht gut fragen und antworten- sie mischen mit P. oder sie sprechen nur P.

Einige S. sagen, dass ich kein Deutsch spreche.

Einige verstanden beim Zeichnen von Dingen, die mit Deutsch zu tun hatten, nicht. Ich habe versucht, es anders zu erklären, aber es war schwer für sie zu verstehen. Diese S. 2, 4, 6 können spontan kurze Strukturen verwenden.

Der Begriff „was mit Deutsch zu tun haben“ ist für sie schwierig. Ich erklärte ihnen, dass sie zeichnen könnten, was wir im Deutschunterricht machen, was wir gelernt haben, damit sie verstanden. S. 1, 3, 4, 5 konnten es nicht verstehen.

Ganze Woche mit Wiederholung auf Schulmaterial und sich vorstellen (spielerisch und mit Bewegungen)

Am Ende der Woche mussten die S. einen kleinen Aufsatz schreiben, in dem sie sich vorstellen. Es gab ein Hilfsblatt. Die Aufgabe haben sie gut gemacht.

Schülerin 3 und Schüler 5 haben Schwierigkeiten, sich auf Deutsch auszudrücken. Sie versuchen fast die ganze Zeit Portugiesisch zu sprechen.

S. 5 hat Schwierigkeiten, den Wortschatz zu verinnerlichen.

Die S. haben Schwierigkeiten, eine Struktur zu bauen.

06.02 - 10.02

(Ausdrücke für Spiele und Tätigkeiten draussen. Regeln zum Umgang miteinander. Gefühle)

Die mündliche Präsentation wurde im Laufe der Woche wieder durchgeführt. S. 1(+/-) , 3, 5 haben keine angemessene Aussprache.

Einführung in das Thema: Hoppla 1 - Einheit 7 - Was ist getan?

Ausdrücke für Spiele und Tätigkeiten draussen. Sie sollten fragen oder sagen, was sie spielen möchten: S. 1, 3, 5 haben Schwierigkeiten, es zu tun. S. 1, 3, 5 können spontan keine Kurze Sätze verwenden (beim Spielen konnten sie es nicht machen).

Während der Woche wurden Spiele und Aktivitäten untersucht, die im Freien durchgeführt werden können. S. 3, 4, 5 konnten nicht fragen und antworten, was sie machen oder wollten.

Während der Spiele und Aktivitäten ist zu sehen, dass sich S. 2 und 5 nicht in Konfliktlösungen durchsetzen konnten, selbst wenn L1 und L2 gemischt wurden.

Der Wortschatz der S. ist relativ gut für das Thema (Sie konnten bereits viele Wörter). Aber S. 1, 3 waren nicht in der Lage, nach ihrem Wissen geeignete Wörter zu verwenden. S. 2 und 5 konnten es ein bisschen und der Rest konnte es machen.

Die S. 2, 4, 6 haben keine Schwierigkeiten, Deutsch zu sprechen.

Die anderen mit Schwierigkeiten, die sich viel mit Portugiesisch vermischen oder Mimik machen, beteiligen sich jedoch aktiv und der neue Ansatz scheint sie nicht zu stören.

Am Ende der Woche haben sie ohne Hilfe einen Aufsatz über sie geschrieben und sich relativ gut gemacht. Schülerin 5 bat um Hilfe, um die kleine schriftliche Produktion jederzeit schreiben zu können.

S., die immer noch versucht haben, in L1 zu sprechen, sprechen jetzt viel weniger, sowohl in L1 als auch in L2. Sie erkannten, dass sie über L2 sprechen müssen. Sie beobachten jetzt mehr und reden weniger.

S. 3 und 5 sind immer noch nicht in der Lage, beim Vokabellernen (aktiv) Fortschritte zu machen. Und 1(+ 3, 5) können auch nicht Ausdrücke aus den verschiedenen Bereichen des gelernten Themas zu verstehen.

S. 5 hat immer noch Schwierigkeiten, den Unterricht nur auf Deutsch zu hören und ein passives Vokabular (von Spielen (Thema)) aufzubauen, je nachdem, was gehört wird.

Alle S. haben noch Mühe, eine Struktur richtig zu bauen.

DaF Kompetenzen- Februar

Sprechen

-a. haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie- 1 +/-; 3 und 5 nicht so gut.

- b.können fragen und antworten.- 3, 4, 5 nicht.

- c.können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.- 1, 3, 5 nicht.

- d.können eine Struktur bauen. niemand
- e.können fragen und sagen, was sie möchten.- 1, 3, 5 nicht.
- f. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.- 2, 5 nicht.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.- 1, 3 nicht. 2, 5 +-
- h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. 3, 5 nicht.

Passiver Wortschatz:

- i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.- 1, 3, 5 nicht.
- j-bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.- 5 nicht.

13.02- 17.02

Fortsetzung des gleichen Themas.

Die S. 3 und 5 bemühen sich, Deutsch zu sprechen. Allmählich beginnen sie, zu fragen und zu beantworten. Die anderen S. können sich gut auf Deutsch verständigen und verstehen fast alles, was ich spreche.

S. 3 und 5 haben immer noch Schwierigkeiten, eine angemessene Aussprache und Melodie zu zeigen. Sie haben Schwierigkeiten, einige Phoneme auf Deutsch zu artikulieren.

Schülerin 5 bittet Schülerin 2 um viel Hilfe, um zu versuchen, auf Deutsch zu kommunizieren, der immer bereit ist, ihr zu helfen.

Schüler 3 hat Schwierigkeiten, sich auszudrücken. Beim Spielen (Thema) kann er und S. 5 spontan noch keine kurze gelernte Sätze oder Struktur anwenden. S. 1 beginnt damit. In den gleichen Aktivitäten ist zu sehen, dass S. 1 und 5 immer noch nicht in der Lage sind, geeignete Wörter und Ausdrücke entsprechend dem erlernten Thema zu verwenden, und S. 3 beginnt damit. S. 5 hat noch Schwierigkeiten, den Wortschatz kontinuierlich zu bauen (Bei Fragen zu dem untersuchten Thema, kann sie einige Ausdrücke immer noch nicht verstehen und kann sich auch nicht ausdrücken).

S. 1, 3, 5 können einige im Alltag verwendete Ausdrücke und das während der Woche gelernte Thema immer noch nicht verstehen.

Beim Spielen wird festgestellt, dass S. 1, 2, 3 und 5 aufgrund der Anforderung von L2 immer noch Schwierigkeiten haben, sich bei der Lösung von Problemen und Konflikten durchzusetzen.

Schüler 1 ist es peinlich zu versuchen (schämt sich), nur auf Deutsch zu sprechen.

Schülerin 5 hat immer noch kleine Schwierigkeiten, sich in der Sprache auszudrücken. Sie hat noch Schwierigkeiten etwas zu fragen oder zu beantworten aber sie beginnt damit.

Alle S. können noch nicht eine richtige Struktur bauen.

20.02- 24.02

Weiter mit dem Thema

(Gefühle. Schulwortschatz. Verben im Akkusativ)

Gutes Verständnis des neuen Wortschatzes. Kinder gewöhnen sich allmählich daran, nur Deutsch zu sprechen. S. 3, 5 können immer noch nicht spontan kurze Sätze verwenden, die mit dem Thema gelernt wurden. Wenn ich etwas außerhalb des Lernkontexts frage, fällt es ihnen schwer, den Wortschatz aktiv anzuwenden. S. 1 verbessert sich in dieser Hinsicht. Trotzdem beginnen S. 3, 5, fragen und antworten zum untersuchten Thema zu formulieren, aber sie haben jedoch immer noch Schwierigkeiten, einige Wörter auszusprechen, und manchmal ist ihre Sprache etwas schwer zu verstehen. S. 5 hat immer noch ein wenig Schwierigkeiten zu sagen, was sie möchte.

Sie haben den Wortschatz der Woche (Spiele und Tätigkeiten draussen) mit Ausnahme von Schülerin 1, 3, 5 gut festgelegt (aktiv und passiv). (S. 1, 3 haben inzwischen Fortschritte gemacht.). Trotzdem hat S. 5 immer noch Schwierigkeiten, einen Wortschatz aufzubauen.

Der Schwerpunkt wurde von der Lehrerin implizit auf Akkusativ gelegt.

S. 1 und 3 haben Schwierigkeiten, Regeln zum Umgang miteinander zu akzeptieren (ein Aspekt, der Teil der Planung ist). 3 fällt es sehr schwer, über Gefühle zu sprechen. Das Schulvokabular war in dieser Woche gut festgelegt.

Schülerin 5 haben immer noch Probleme, sich auf Deutsch zu verständigen. Heute hat sie es aufgegeben, etwas zu sprechen, das sie nicht auf Deutsch sprechen konnte. Den Raum für Kommunikation und Ausdruck umgeben? (liberdade de expressão)

2 und 6 sprechen sehr gern nur Deutsch. Sie sind sehr begeistert vom Unterricht und stolz darauf, Deutsch zu sprechen, aber alle Kinder können noch nicht eine Struktur bauen. Und sie helfen auch sehr gerne SchülerInnen mit Schwierigkeiten.

Bei Spielaktivitäten, insbesondere bei Wettkampfspielen, ist zu beobachten, dass S. 1, 2, 3 und 5 immer noch Schwierigkeiten haben, sich bei der Lösung von Konflikten durchzusetzen.

DaF Kompetenzen- März

Sprechen

a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- 3 und 5 noch nicht.

b- können fragen und antworten. 3, 5 +-

c- wenden kurze gelernte Sätze oder Strukturen in spontanen Gesprächen an.- 1+-, 3, 5 nicht.

d- können eine Struktur bauen.- niemand.

e- können fragen und sagen, was sie möchten. 5 +-.

f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.-1, 2, 3, 5 nicht.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.- 1, 5 nicht - 3 +-

h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. 5 nicht

Passiver Wortschatz:

i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.- 1, 3, 5 nicht.

j-bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. - 5 nicht.

27.02- 03.03- Faschingswoche

06.03- 10.03

Diese Woche wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, Akkusativ explizit (sehr wenig) und implizit zu lernen.

Viele Spiele und Aktivitäten wurden durchgeführt, um diesen Aspekt innerhalb des Themas zu beheben. Innerhalb des untersuchten Themas hatten die S. die Möglichkeit Fragen und Antworten mit Akkusativ zu formulieren. S. 3 schaffte es mit einigen Schwierigkeiten, S. 5 jedoch noch nicht. S. 1, 3 und 5 können auch kurze Sätze noch nicht spontan formulieren und S. 3 und 5 können in L2 immer noch nicht sprechen, was sie wollen und manchmal geben sie auf, etwas zu sprechen.

In den spielerischen Aktivitäten der Woche war zu sehen, dass sich S. 2, 3 und 5 nicht in der Lage waren, sich Konfliktlösungen aufzuzwingen, S. 1 machte jedoch Fortschritte in diesem Bereich, obwohl es dazu noch Hilfe benötigt.

Da Akkusativ von der Lehrerin systematisch verwendet wurde, ohne jedoch auf den metalinguistischen Aspekt aufmerksam zu machen, wurde überprüft, ob es von einigen SchülerInnen beobachtet wurde.

S. 1, 2 und 6 hatten den Unterschied bereits bemerkt. Die anderen SchülerInnen haben es erst diese Woche bemerkt. Die SchülerInnen 1 und 2 halfen den anderen SchülerInnen bei Spielen mit Akkusativ. S. 3 und 5 brauchten jedoch immer noch Hilfe, um sich auszudrücken, konnten jedoch mit Hilfe gute Ergebnisse erzielen. S. fällt es immer noch schwer, seinen Wortschatz auf Deutsch zu erreichen. S. fällt es immer noch schwer, seinen Wortschatz auf Deutsch zu erweitern.

S.5 bittet um viel Hilfe, um zu versuchen, in L2 zu kommunizieren oder etwas in L2 zu verstehen.

S. 1 scheint eine gewisse Regression in seinem Akzent zu zeigen. S. 3 hat immer noch Schwierigkeiten, in L2 einige Phonemen zu emittieren, und S. 5 scheint ihren Akzent zu verbessern.

Bewertung: Die S. haben den Text, mit Ausnahmen von 4 und 5 sehr gut gemacht. 4 Obwohl es einen guten mündlichen Ausdruck (reiches Vokabular) hat, ist die schriftliche Bewertung nicht gut. 5 kämpfen immer noch darum, sich auszudrücken.

S. 4 und 6 beginnen, Sätze mit einer geeigneten Struktur zu formulieren.

Einige S., die nicht viel sprachen, weil sie sich noch nicht in L2 ausdrücken konnten, gehen zunehmend Risiken ein, die Zielsprache zu sprechen.

13.03- 17.03

S. verstanden die Unterschiede der Verben (tauschen, gewinnen und verlieren) und während der Woche wurden mehrere Verben implizit und passiv an Akkusativ gearbeitet. Einige S.: 1, 2 und 6 haben es geschafft, die Verben mit der richtigen Deklination ohne metasprachlichen Ansatz zu

reproduzieren. Nur zuhören und versuchen zu reden.

Die Lehrerin verwendet mehrere Beispiele für Phrasen in Perfekt, damit die S. den Unterschied zwischen der Präsens und der Perfekt erkennen können. Bei den Aktivitäten zur Verwendung von Perfekt gelang es einigen ohne metasprachliche Erklärung, mit einigen erwarteten Fehlern. (Ich „habe gerennt“ - (Ich bin gerannt- S. 4 und 6)).

S. 1, 3 und 5 haben Schwierigkeiten, Sätze mit Perfekt spontan zu formulieren, und beide S. und S. 2 können mit Perfekt immer noch keine Struktur bilden. Die anderen S. haben diese Woche Erfolg gehabt.

S. 3 beginnt mit Hilfe Fragen und Antworten zu stellen, S. 5 jedoch noch nicht.

S. 1, 3 und 5 haben noch keine angemessene Aussprache in der L2.

Der Wortschatz wird von den Schülern gut festgelegt, obwohl S.5 immer noch Schwierigkeiten hat, den Wortschatz aktiv zu nutzen. S. 3 und 5 haben es geschafft, mit Hilfe Wörter und Ausdrücke im Perfekt zu verwenden.

21.03.- 24.03

Wiederaufnahme von Perfekt mit Spielen und Aktivitäten. Jeder bemerkte den Unterschied, aber nicht jeder konnte ihn in realen Situationen anwenden (S. 5 nicht).

S. 1 und 3 mit Schwierigkeiten, Gefühle auf Deutsch auszudrücken (Thema der Einheit). Sie brauchten Hilfe entweder von der Lehrerin oder anderen Lernenden, um dies zu tun.

Perfekt-Bewertung: S. 3 und 5 konnten nicht ausdrücken, was bereits geschehen ist. S. 1, 3 und 5 konnten Perfekt in ihren Aussagen nicht spontan verwenden.

S. 4 und 6 haben es geschafft, mit Perfekt im Gegensatz zum Rest der Klasse auf sehr zufriedenstellende Weise Strukturen zu bilden.

Das Thema schließen. Rückblick auf das, was in den letzten Wochen behandelt wurde.

Die S. zeigten eine gute Wahrnehmung und ein gutes Verständnis von Perfekt und Akkusativ.

S. 1, 4 und 6 haben es geschafft, Konflikte in L2 zu lösen und anderen S. dabei geholfen, dies in der Zielsprache zu tun (die noch es nicht machen können).

Bewertung: Alle haben die Bewertungen gut gemacht, einschließlich S.5, die viel gelernt und engagiert hat. Sie mag die Gruppe und möchte in der Gruppe weitermachen, in der Deutsch fortgeschrittener ist. (Anreiz, Deutsch zu lernen.)

DaF Kompetenzen- April

Sprechen

- a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie- 1, 3 noch nicht. 5 +-
- b- können fragen und antworten.- 3 + - ; 5 nicht.
- c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.- 1, 3, 5 nicht.
- d- können eine Struktur bauen.- 1, 2, 3, 5 nicht.
- e- können fragen und sagen, was sie möchten.- 3, 5

f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.-1 +-;
2, 3, 5 nicht.

Aktiver Wortschatz:

g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.- 3, 5 beide +-
h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. 5 nicht

Passiver Wortschatz:

i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.- alle
j-bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.- alle.

03.04- 07.04– Studienwoche

10.04– Woche der deutschen Sprache

17.04- 21.04– Ferien

24.04 - 28.04

Neues Thema- Tiere

Die S. kannten bereits viele Tiere und begannen sich damit vertraut zu machen, über sie zu sprechen. S. 3, 4 und 5 mit noch Schwierigkeiten. (S. war desinteressiert.)

Sie genießen das Thema sehr und beteiligen sich aktiv an den Aktivitäten. Sie können mit Anleitung und Hilfe über Tiere sprechen. (Tabelle zur Anleitung, was Tiere tun können oder wie sie sind).

Während der Woche konnten sich die meisten S. (außer S. 3+- und S. 5-) in L2 gut ausdrücken, Fragen stellen und sagen, was sie wollten.

Am Ende der Woche sollten sie mit Hilfe über das Lieblingstier schreiben. Diese Aktivität wurde ohne Schwierigkeiten durchgeführt.

02.05- 05.05

Wiederaufnahme der Tiere - sie versuchten, ohne Hilfe über Tiere zu sprechen.

Jeder konnte über sein Lieblingstier sprechen, manche leichter und andere nicht: S. mit Hilfe. S. 3 und 5 können noch keine Struktur bauen (hatten Mühe beim Sprechen) und können mit Hilfe spontan kurze Strukturen zu verwenden. S. 5 braucht noch Hilfe, um eine Frage oder Antwort zu formulieren und sagen was sie möchte.

Am Ende der Woche mussten sie über ihr Lieblingstier schreiben und sie taten es ohne Hilfe. Trotz der Fehler schnitt S. 5 relativ gut ab.

Der Wortschatz der Tiere war gut festgelegt, aber S. 3, 4 und 5 hatten jedoch einige Schwierigkeiten, das in ihren Aussagen erlernte Vokabular anzuwenden.

Aussprache von S. 2, 4 und 6 ist sehr gut. S. 3 und 5 zeigten Verbesserungen in ihrem Akzent.

S.1 scheint sich manchmal zu schämen, Deutsch zu sprechen, obwohl er gut spricht und alles versteht.

S. 1 und 3 brachten einen heiklen Moment zum Ausdruck, indem sie Deutsch und Portugiesisch mischten. Dies ist eine sehr häufige Strategie dieser Altersgruppe. (Interlingua)

Oder sprechen Sie portugiesische Verben mit -ieren am Ende: *escrevieren*

S. 2, 4, 6 verwenden verschiedene Ressourcen, um effektiv zu kommunizieren. Interlingua oder Wörter aus dem Portugiesischen ins Deutsche anpassen.

In Konfliktsituationen während der Woche konnten sich S. 1 und 3 nicht in den Lösungen dieser Konflikte ausdrücken und brauchten Hilfe, um dies zu tun.

08.05- 12.05

Woche der Vorbereitung der mündlichen Präsentation über ihr Lieblingstier. Viele ermutigen und interessierten sich für die Schulung ihrer Präsentationen und die Erstellung des Posters.

Ich gehe zu jedem, um zu überprüfen, was sie wissen und wie sie über ihre Tiere sprechen: S. 3 machte einen qualitativen Sprung in seiner Rede. Alle sprechen relativ gut. Alle haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie. Mit Ausnahme von S. 3 und 5 kann jeder eine Struktur bauen und diese spontan in kurzen Sätzen verwenden. Jeder kann fragen und seine Wünsche äußern, S. 5 braucht jedoch noch Hilfe.

S. 2 möchte zwei Tiere vorstellen, auch wenn es mehr Arbeit kostet. Ihre Aussprache ist sehr gut. Sie bittet mich, die Worte zu sprechen und sie wiederholt, um das Sprechen zu trainieren.

S. 6 trainiert seine Rede alleine.

S. 5 hat immer noch Schwierigkeiten, Deutsch zu sprechen, und seine Aussprache ist immer noch nicht sehr gut. Aber sie ist sehr engagiert.

Bewertung der Präsentation: Alle waren sehr gut. Alles mit großer Begeisterung präsentiert. (Plakat + mündliche Präsentation). Jeder war in der Lage, geeignete Wörter und Ausdrücke zu verwenden, je nachdem, was gelernt wurde. S. 3, 4 und 5 brauchten jedoch Hilfe.

15.05- 19.05

Bezeichnung der Tagesabschnitte am Morgen, am Mittag, am Abend, in der Nacht.

Für S. 5 war es schwierig die Tagesabschnitte zu verstehen. Zu abstrakt. Denn auf Portugiesisch gibt es keinen Unterschied zwischen Abend und Nacht. Die Erklärung wurde von der Lehrerin auf Deutsch gegeben und S. 2 hat es auf Portugiesisch S.5 erklärt (hat ihr geholfen).

Ich habe eine Aktivität mit Bewegung gemacht, damit die S. die Tagesabschnitte verstehen können. Im Allgemeinen gelang es ihnen zu verstehen, aber einige verwechselten Vormittag mit Nachmittag. Als sie sich auf Deutsch an den Tagesabschnitten erinnern wollten, reproduzierten sie die Bewegung der Aktivität, um die Erinnerung an das Wort hervorzurufen. Die S. verwenden viele Ressourcen, die die Lehrerin unterrichtet, damit sie versuchen können, nur in L2 zu kommunizieren: Bewegungen, das Lied zum Thema zu singen oder das Vokabular des untersuchten Themas zu betrachten, das sich an

einer magnetischen Wand befindet und fast alle Woche ausgetauscht werden.

Alle konnten fragen und antworten und konnten sagen, was sie möchten. S. 3 und 5 hatten Schwierigkeiten, spontan kurze Sätze oder Strukturen zu formulieren, die innerhalb des untersuchten Themas verwendet wurden.

Wenn es Zweifel zwischen dem Wortschatz gibt, beispielsweise bei der Beschreibung von Tagesabschnitten (abstraktes Vokabular), verwenden S., die es verstehen, L1, um S. mit Schwierigkeiten zu helfen. Diese Strategie wurde von S. 3 und 5 verwendet.

Wenn es darum ging, die Tagesabschnitte mit Aktivitäten in ihrem Tagesablauf zu kontextualisieren, waren sie relativ gut. Sie brauchten Hilfe (S. 3 und 5), um eine schriftliche Produktion mit diesem Thema zu machen. (Für die Formulierung der Sätze + Wortschatz zum Tagesablauf.

Im Allgemeinen konnten die S. während der Woche ihre Konflikte in L2 zufriedenstellend lösen.

22.05- 26.05

Tagesablauf der Tiere

Einen Tagesablauf wie ein Tier zu erzählen. (als ob sie ein Tier wären)

Projektion ihrer Wünsche auf andere. Entwickeln der Kreativität, die Möglichkeit, tiefe Wünsche auszudrücken, die an sich nicht verwirklicht werden können. Möglichkeit, Gefühle auch im Deutschunterricht zu bewerten. (Emotion und Lernen.)

Sie liebten es, sich in die Haut eines Tieres zu stecken und es darzustellen. Gleichzeitig wird an bis heute erlernten Vokabeln gearbeitet (Tiere und Tagesabschnitt). Alle haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie, S. beginnt damit.

Ergebnis: Die Begeisterung veranlasste sie, sich viel zu widmen, und dies half bei der Verwendung des Wortschatzes in realen Kontexten (Bereitschaft, sich auszudrücken, das zu evozieren, was sie gelernt hatten, sich effektiv auszudrücken). Verwendung von Vokabeln wie Tiergewohnheiten, was sie essen, tun und schaffen. Das ist ihnen sehr effizient gelungen.

Platz für Fragen, was Tiere in der Schule oder in meiner Klasse mögen und was nicht. Auf diese Weise konnten sie sich freier ausdrücken, ohne direkt über sie zu sprechen. Dies funktionierte mit S.1, 3 und 4. Die anderen konnten sich nicht vollständig von dem dargestellten Tier lösen, waren jedoch sehr involviert und evozierten das, was bereits in der Aktivität gelernt und verwendet worden war. In dieser Aktivität hatten sie die Möglichkeit, nach ihren ausgewählten Tieren zu fragen und zu antworten: Alle waren in Ordnung, S. 5 brauchte jedoch Hilfe. Die S. verwendeten auch spontan kurze Sätze und Strukturen und mit Ausnahme von S. 3 und 5 (die mehr oder weniger gut waren) schnitten die anderen S. sehr gut ab.

Sie drückten sich gut aus, verwendeten das erlernte Vokabular und verwendeten den Tagesabschnitt mit wenigen Fehlerausnahmen korrekt (S.5 -gelernte zu Hause Aktivität).

DaF Kompetenzen- Mai

Sprechen

a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- 5 es geht.

- b- können fragen und antworten.-. 5 nicht so gut.
 c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.- 3 es geht, 5 es geht.
 d- können eine Struktur bauen.- 3, 5 nicht.
 e- können fragen und sagen, was sie möchten.- 5 + -
 f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.-1, 3, nicht.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.- 3, 5 beide +- ; 4 nicht +-
 h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. Alle

Passiver Wortschatz:

- i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.- alle
 j- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.- alle.

29.05- 02.06

Körperteile der Tiere

Während des Lernens des Wortschatzes *Körperteile der Tiere*, wurde während der ganzen Woche mündlich gefragt, was letzte Woche präsentiert wurde. Über Tiere: Was jeder war, was es tat, aß, konnte (Tiere). Dies bot die Gelegenheit zu beobachten, dass alle S. die Fragen zufriedenstellend beantworten und auch ihre Wünsche stellen und äußern konnten. Alle S. konnten spontan kurze Sätze und Phrasenstrukturen verwenden. Es kann auch beobachtet werden, dass alle S. verstanden (passiven Wortschatz), was ausgesetzt war, und auch aktiv (aktiven Wortschatz) an den Diskussionen teilnahmen.

S. 5 hat immer noch kleine Schwierigkeiten, sich deutlich auf Deutsch auszudrücken.

Am Ende der Woche wurde eine schriftliche Bewertung der mündlichen Präsentation vorgenommen. Es war eine überraschende Bewertung. Sie waren im Allgemeinen auch gut. S. 3 und 5 machten sich verständlich, obwohl die schriftliche Produktion etwas verwirrend war.

Bei der Bewertung wurden keine Rechtschreibfehler oder grammatikalischen Aspekte bewertet, sondern die Fähigkeit, sich in der Sprache effektiv auszudrücken.

05.06- 09.06

lokalen Präpositionen

Fabeltier basteln + präsentieren

Diese Woche war klar, dass sie L2 häufiger verwenden, wenn der Fokus auf L2 (forms) liegt. Wenn der *focus on meaning* liegt, verwenden sie weniger L2.

Die S. konnten das erlernte Vokabular auf reale und konkrete Situationen übertragen. Verwendung des Wortschatzes in spontanen Gesprächen (S. 3 und 5 mit Hilfe).

- S. 1, 3 und 5 können noch nicht, eine Struktur bauen.
 S. antworten mit vollständigen Sätzen.

S. erklären einen einfachen Sachverhalt (zum Beispiel einen Ablauf eines Spiels oder Regeln).

12.06- 14.06

Wettersituationen Kleidungsstücke und Gegenstände zu.

Einige hatten das Wetter vergessen. An diesem Thema wurde bereits in anderen Jahren gearbeitet. Die Erinnerung des Wortschatzes war jedoch relativ schnell.

Der Wortschatz Kleidung wurde erweitert und viele von ihnen machen eine Analogie zu L1.

Sie können konkrete Sätze mit Vokabeln formulieren, aber wenn die Struktur neu ist, brauchen sie Hilfe.

Alle waren in der Lage, themenbezogene Sätze zu formulieren und die Fragen zufriedenstellend zu beantworten. S. 5 braucht noch Hilfe, um eine Phrasenstruktur zu bilden.

Das Vokabular war während der Woche gut verinnerlicht und S. schaffte es, es sowohl im Unterricht als auch in einigen realen Situationen anzuwenden.

Einige S., die R-Retroflex hatten, haben es geschafft, R (Schweizer) zu ersetzen, aber S. 5 noch nicht.

19.06- 23.06- Juni

Letzte Woche vor der Recuperação.

Bewertung der Erkenntnisse der letzten zwei Wochen.

Während sie den Wochenplan und Bewertungen durchführten, saß ich neben jedem und führte die DaF-Kompetenzen-Bewertung durch.

S. 5 hat immer noch Schwierigkeiten, einige Phoneme auf Deutsch zu artikulieren.

Alle S. konnten fragen und antworten was sie möchten und auch seine Wünsche äußern. S. 5 hat immer noch Schwierigkeiten, einige Phrasen oder Strukturen spontan zu verwenden, insbesondere wenn sie außerhalb des Kontextes des gelernten Themas liegen. Im Allgemeinen hat S. immer noch Schwierigkeiten, einen strukturell korrekten Satz zu bilden.

Sowohl der passive als auch der aktive Wortschatz waren im Laufe der Woche gut entwickelt. Mit Ausnahme von S. 5 (obwohl es sich stark verbessert hat) hatten alle S. ein gutes Verständnis des Wortschatzes.

DaF Kompetenzen

Sprechen

a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- 5 es geht.

b- können fragen und antworten.- alle.

c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.- 3 und 5 mit Hilfe.

d- können eine Struktur bauen.- 1, 3, 5 nicht.

e- können fragen und sagen, was sie möchten. -alle.

f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.-nicht beobachtbar.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.- alle.
- h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. Alle

Passiver Wortschatz:

- i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.- alle
- j-bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.- alle.

2017- 2. Semester

2. Klasse Gruppe C (Nachmittagsgruppe)

DaF Kompetenzen

Sprechen

- a. haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie. -
- b. können fragen und antworten.-
- c. können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.-
- d. können eine Struktur bauen.-
- e. können fragen und sagen, was sie möchten.-
- f. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.
- h. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.-

Passiver Wortschatz:

- i. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen.
- j. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus.

31.07. - 04.08

Wortschatzüberprüfung zu "Zusammen spielen" zur Einführung des neuen Themas. Einige haben im Urlaub viele Dinge vergessen.

Während der Woche erinnerte sich die S. an Wortschatz. S. 3 und 5 hatten immer noch Schwierigkeiten, Wortschatz in ihren Aussagen zu verwenden, und S. 5 hatte Schwierigkeiten, Wortschatz zu entwickeln.

S. 1 und 5 mit Schwierigkeiten, sich auf Deutsch auszudrücken. Einige S. verlieren im Urlaub die Praxis, Deutsch zu sprechen.

In den Fragen und Antworten zu bevorzugten Aktivitäten konnten alle S. mit Ausnahme von S. 5 ,Fragen und Antworten formulieren und ihre Wünsche äußern.

S. 3 und 5 suchten Hilfe bei anderen S.

S. 1, 3 und 4 hatten ein wenig Schwierigkeiten, einen Satz mit Struktur zu formulieren, aber S. 5 konnte nicht.

Bis Ende der Woche ist S. 1 wieder in den Rhythmus des Deutschunterrichts eingetreten. S5 noch nicht.

S. 1 konnte Konflikte bei L2 nicht lösen und gab auf.

07.08 - 11.08

Die Klasse kehrte schnell zur Routine zurück, nur Deutsch zu sprechen.

Sie machten die Aktivitäten mit großer Leichtigkeit.

Am Ende der Unterrichtswoche bat ich sie, alles zu beschreiben, was sie während der Woche im Deutschunterricht getan hatten (man konnte auch zeichnen). Sie mussten schreiben oder zeichnen und dann präsentieren. Sehr interessant, wie sie geschrieben, gezeichnet und gesprochen haben, unter Verwendung aller möglichen verfügbaren kognitiven Ressourcen.

Ich glaube, eine S. (S. 4) hat sogar eine Aktivität beschrieben, die wir während der Woche nicht durchgeführt hatten, aber weil sie wusste, wie man sie auf Deutsch spricht, und wollte zeigen, dass sie wusste, wie man sie auf Deutsch ausdrückt.

Einige Sätze, die sie nicht auf Deutsch ausdrücken können, haben sie auf Portugiesisch geschrieben und ich habe jemanden gebeten, zu übersetzen. Die Kinder übersetzen mit großer Begeisterung, als ob sie eine sehr wichtige Tätigkeit ausüben würden.

Es konnte beobachtet werden, dass S. 1, 3 und 5 immer noch Schwierigkeiten haben, L2 spontan zu verwenden (S. hat größere Schwierigkeiten). Während der Woche hatte S. 5 auch Schwierigkeiten, zu fragen oder zu sprechen, was sie wollte.

Jeder konnte in L2 fragen und antworten, aber S. 5 mit Hilfe.

Während der Woche gelang es allen, Probleme und Konflikte bei L2 zu lösen.

S. 5 hatte immer noch Schwierigkeiten, den während der Woche gelernten Wortschatz zu entwickeln.

14.08 - 18.08

In dieser Woche konzentrierten sich die S. darauf, über Freundschaft und Freunde in der Schule zu sprechen. Sie haben sich sehr mit dem Thema beschäftigt, obwohl einige auch ein wenig über Streiten zwischen Freunden sprachen. S. 3 und 5 fingen an, nur Deutsch zu sprechen, und als sie aufgeregt waren, sprachen sie weiter Portugiesisch, aber unter ihnen und nicht mit mir. Weil es für sie ein sehr spannendes Thema ist.

Sie wählten eine/n Freund/in und mussten über ihn oder sie schreiben. Sie haben diese Aktivität wirklich genossen. Einige wollten über mehr als eine/n Freund/in schreiben. Sie haben diese Aktivität mit Hilfe eines themenspezifischen Vokabulars durchgeführt und dabei geholfen, Sätze über die Aktivitäten zu formulieren, die ihre Freunde gerne machen. Einige haben es geschafft, das bereits in der Aktivität erworbene Vokabular anzuwenden. (praktische Anwendung des Wortschatzes - S. 2, 4, 6 erfolgreich). S. 1, 3, 5 haben es mit Hilfe gemacht.

Bei Fragen und Antworten zu FreundInnen konnte jeder die Aktivität erfolgreich durchführen, S. 5 jedoch mit Hilfe. S. 3 und 5 haben immer noch Schwierigkeiten, spontan erlernte Strukturen zu verwenden.

S. 5 hat noch Schwierigkeiten eine angemessene Aussprache und Satzmelodie zu haben.

S. 1 hat Schwierigkeiten, Konflikte zu lösen, aber ich glaube, es liegt nicht an einem Hindernis in L2.

21.08 - 25.08

In dieser Woche wurde das Thema der Freundschaft der letzten Woche täglich, aber mündlich aufgegriffen. Jeden Tag erinnerten sie sich an alles, was letzte Woche behandelt wurde, und am Ende der Woche führten sie eine mündliche Bewertung eines Freundes durch. Sie haben es gut gemacht, das heißt, sie haben es geschafft, die Themen Freundschaft und Spiel (zusammen spielen) in realen Kontexten in Beziehung zu setzen und sich effektiv auszudrücken.

Im Allgemeinen hat jeder das erlernte Vokabular effektiv angewendet. S. 3 hatte ein bisschen Schwierigkeiten, aber er tat es mit Hilfe. Wenn man (Lehrerin/Forscherin) einen Wortschatz spricht, das über das von ihnen gelernte Vokabular hinausgeht, mit Ausnahme von S. 5, kann jeder die Aussage verstehen.

In den Fragen und Antworten nach der Präsentation haben es alle erfolgreich gemacht, aber S. 5 brauchte immer noch Hilfe und hat immer noch Schwierigkeiten, Deutsch deutlich zu sprechen.

S. 1 und 3 haben immer noch Schwierigkeiten, einen Satz mit Struktur zu bauen und Sätze spontan zu verwenden, aber sie tun dies mit Hilfe. S. 5 hat dagegen in diesen Aspekten immer noch Schwierigkeiten.

Alle haben es geschafft, Konflikte während der Woche ohne Hilfe zu lösen.

DaF Kompetenzen- August

Sprechen

a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- 5 +-

b- können fragen und antworten.- 5 +-

c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.- 5 nicht; 1 und 3 +-

d- können eine Struktur bauen.- 5 nicht; 3 +-, 1 +-

e- können fragen und sagen, was sie möchten.- - 5 +-

f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.-S. 1 nicht.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. - 3 +-

h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. - alle.

Passiver Wortschatz:

i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens.- alle.

j- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. - S. 5+-

28.08- 01.09

Diese Woche fand eine Werkstatt statt, zu dem was in diesem Semester bisher gelernt wurde.

- + benützt die Possessivpronomen sein / ihr und seine / ihre und vergleichen Sachen nach Grösse, Höhe und Geschwindigkeit.

Solche abstrakten Themen sind in diesem Alter schwieriger zu assimilieren und wurden explizit in der L2 erklärt. Einige S. verstanden und andere nicht. In diesem Fall werden Ressourcen für Experimente, Bewegungen und Spiele verwendet, damit sich S. assimilieren kann. Wenn einige S. nicht verstehen, helfen sich die S. selbst, aber in diesem Fall sprechen viele in L1. Es ist sehr schwierig für sie, die Dinge in L2 zu erklären. Einige haben sogar Erfolg (S. 4 und 6), andere jedoch immer noch nicht. S. 1 und 5 hatten einige Schwierigkeiten, deutsche Wörter angemessen auszusprechen. S. 1, weil er schneller sprechen möchte.

S. 5 schaffte es während der Woche, spontan gelernte Strukturen zu verwenden, aber S. 1 und 3 hatten ein wenig Schwierigkeiten. S. 5 hat jedoch immer noch Schwierigkeiten, Fragen und Antworten ohne Hilfe zu formulieren und Wünsche in L2 auszudrücken.

S. 1, 4 und 5 hatten es schwer, ohne Hilfe einen strukturierten Satz zusammenzustellen.

Alle konnten während der Woche Probleme und Konflikte ohne Hilfe lösen.

S. 1 und 3 fanden es auch schwierig, das während der Woche gelernte Vokabular in realen Situationen zu verwenden. S. 5 gelang mit Hilfe. Davon abgesehen entwickelten alle während der Woche einen guten Wortschatz.

04.09- 06.09

Wiederholung + Bewertung: Die S. haben in allen Bewertungen relativ gut gemacht.

Während der Woche kann beobachtet werden, dass die S. im Allgemeinen das gelernte Vokabular entwickelten.

Diese Woche konnten alle S. Fragen, Antworten und Wünsche zufriedenstellend formulieren.

Mit Ausnahme von S. 3 konnte jeder in L2 spontan Phrasen oder Strukturen verwenden.

11.09- 15.09

Repetition Tier zur Einführung des kleinen Tier Vokabulars.

S. können sich erinnern, was im ersten Semester gelernt wurde. Wenn sie Bewegung mit Wortschatz verbinden, können sie sich besser erinnern. Wenn sie sich nicht an den Namen des Tieres erinnern, ahmen sie nach, wie es ist, zu kommunizieren. Als alle S. das während der Woche gelernte Vokabular hörten, bauten sie Vokabeln auf und verstanden Wörter und Redewendungen, die mit dem Thema zusammenhängen. S. 1, 3 und 5 hatten Schwierigkeiten, themenbezogene Wörter und Redewendungen zu verwenden. Um über kleine Tiere zu sprechen, verwenden sie immer noch L1 (sie haben noch nicht genug Wortschatz).

S. 5 hatte einige Schwierigkeiten, Fragen und Antworten zum neuen Thema zu formulieren. Die anderen S. waren erfolgreich. S. 1 und 3 brauchten Hilfe, um die während der Woche gelernte Begriffe spontan zu verwenden. S. 1, 4 und 5 hatten auch Schwierigkeiten, einen strukturierten Satz in L2 zusammenzusetzen.

18.09- 22.09

Das Vokabular der Kleintiere war gut festgelegt. Sie erinnern sich an recht kleine Tiere (der letzten Woche) und verbinden sie nun den Namen der Tiere mit der Bewegung, die sie machen. (Wenn sie ein Tier sprechen, bewegen sie sich wie das Tier). Bei dem Versuch, das gelernte Vokabular zu verwenden, hatten S. 1 und 3 Schwierigkeiten.

Um über ein kleines Tier zu sprechen, können sich die meisten an die Präsentationen im ersten Semester erinnern und haben es geschafft, einige Analogien zum Wortschatz zu ziehen. (Jaguar/ Jaguar; Papagaio/Papagei)

S. 5 hat immer noch ein wenig Schwierigkeiten, einige Wörter auf Deutsch zu artikulieren, und es ist immer noch schwierig, in L2 zu fragen und zu antworten und auch seine Wünsche auszudrücken. S. 1 und 5 haben es während der Woche nicht geschafft, eine Struktur gemäß dem gelernten Thema zu bilden.

Alle konnten Konflikte und Probleme während der Woche lösen.

25.09- 29.09

Wiederholung des Themas: Die S. konnten ihren Wortschatz verbessern und problemlos über ein Tier sprechen.

Präsentation eines kleinen Tieres. Jeder konnte eine gute Präsentation machen (sie erinnerten sich an das Vokabular und präsentierten es, ohne das Hilfsblatt zu lesen (sie konnten, wenn sie wollten). Die Aussprache von S. 1 war auch gut, außer S. 5, aber sie verbesserte sich auch.

S. 5 hat immer noch Schwierigkeiten, Wünsche in L2 auszudrücken. Sie braucht auch noch Hilfe bei der Formulierung von Fragen und Antworten, kann jedoch spontan das in ihrer Rede gelernte Vokabular verwenden (hier wird die Struktur nicht beachtet). Wenn Sie jedoch eine Struktur in L2 erstellen müssen, treten immer noch Schwierigkeiten auf, wie dies bei S. 1 und 4 während der Woche der Fall war.

DaF Kompetenzen- September

Sprechen

- a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- alle ausser 5 +- ; 1 +-
- b- können fragen und antworten.- 5 +-
- c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden. 1, 3 beide +-
- d- können eine Struktur bauen.-1,4 und 5 nicht.
- e- können fragen und sagen, was sie möchten.- 5 +-
- f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.- alle

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. - 1, 3, 5 +-
- h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. - alle.

Passiver Wortschatz:

- i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens.- alle.
 - j- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. - alle
-

16.10- 20.10

S. lernen die ganze Woche über den Wortschatz (Obst und Gemüse) kennen. Es ist kein sehr schwieriges Vokabular, da es manchmal täglich verwendet wird. (Manchmal frage ich, was sie als Pausenbrot mitbringen oder eine Geschichte oder ein Ereignis mit dem Wortschatz erzählen lassen, und da nur L2 verwendet wird, müssen sie verstehen, wie man dieses Vokabular auf Deutsch spricht). Im Allgemeinen haben sie den Wortschatz sehr gut festgelegt. S. 3 fand es jedoch schwierig, Wörter und Redewendungen des gelernten Themas zu verwenden. S. gelang es mit Hilfe.

Nach dem, was während der Woche beobachtet wurde, konnten alle S. Fragen zum Thema stellen und beantworten sowie ihre Wünsche bei L2 äußern. Sie konnten auch das gelernte Vokabular und die Ausdrücke spontan verwenden. Mit Ausnahme von S. 5 gelang es allen, strukturierte Sätze in L2 zusammenzusetzen.

Jeder hat es geschafft, Probleme und Konflikte in L2 zu lösen (das Mischen von L1 und L2 ist hier akzeptabel).

23.10- 27.10

Der Wortschatz der letzten Woche mit Esswaren. Kontextualisierung von Begriffen in konkreten Situationen (wir bereiten einen Obstsalat zu). Extrem aufregende Aktivität für sie (wenn der *focus on meaning* und nicht auf L2 (forms) liegt). Diese Woche haben sie aufgrund dieser praktischen Aktivität viel gelernt und die Tatsache, dass sie nur L2 sprechen, zwingt sie, zu kommunizieren und das Vokabular zu lernen, um sich verständlich zu machen.

Da sehr interaktive und konkrete Aktivitäten durchgeführt wurden, konnten sich praktisch alle S. in L2 ausdrücken, Fragen und Antworten formulieren, spontan gelernten Wortschatz verwenden und ihre Wünsche äußern und sprechen. Jeder hat es auch geschafft, strukturierte Sätze in L2 zu bilden.

Es gab keine Schwierigkeiten beim Verständnis (passiver Wortschatz) von Begriffen und Vokabeln seitens der SchülerInnen und alle entwickelten das Vokabular während der Woche kontinuierlich weiter. S. 3 hatte jedoch Schwierigkeiten, geeignete Wörter für das gelernte Thema zu verwenden. S. 5 gelang mit Hilfe.

30.10- 01.11

Bewertung der Erkenntnisse der letzten zwei Wochen. Sie haben in der Bewertung gut abgeschnitten. Es war ein Thema, das von ihnen sehr gut aufgenommen wurde.

Alle S. konnten sich in L2 ausdrücken, Fragen und Antworten formulieren, die in bestimmten Situationen gelernten Vokabeln verwenden und ihre Wünsche äussern und aussprechen. Jeder hat es auch geschafft, strukturierte Sätze in L2 zu bilden.

S. 3 und 5 konnten mit Hilfe des gelernten Themas geeignete Wörter verwenden.

Die Aussprache der Klasse verbessert sich. S. 5 +-

DaF Kompetenzen- Oktober

Sprechen

a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- alle ausser 5 +-

b- können fragen und antworten.- alle.

c- können spontan kurze Sätze oder Struktur verwenden.-alle

d- können eine Struktur bauen.- 5 +-

- e- können fragen und sagen, was sie möchten.- alle
 f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.- alle
-

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. - 3, 5 +
 h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. - alle.

Passiver Wortschatz:

- i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens.- alle.
 j- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. - alle
-

06.11 - 10.11

Kontextualisierung des in den vergangenen Wochen erlernten Wortschatzes in Sätzen wie:

Ausdrücken des bevorzugten Essens oder wie man sich etwas wünscht. Sie simulieren auch das Einkaufen in Supermärkten. Unterschiedliche Ausdrücke in L1, wenn sie mit Übersetzung unterrichtet werden, stören die Sprache in L2. Zum Beispiel sich wünschen hat kein reflexives Pronome auf Portugiesisch, wenn ich erkläre, wie der Ausdruck auf Portugiesisch wäre, würden sie L1 aktivieren und höchstwahrscheinlich nicht das Reflexivpronomen verwenden, da dieses Verb nicht nach diesem Pronomen auf Portugiesisch fragt. Dies habe ich bei einer anderen Situation beobachtet, als ich erklärte, was auf Portugiesisch sich wünschen wäre. Sie haben einfach "sich" weggenommen. Wenn ich das Verb nicht übersetzte, aber die S. verstehen, dass es ein Wunsch sei, aktivieren die S. die L1 nicht und machen keine Analogie (in mentaler Übersetzung) und verwenden den gelernten Ausdruck, als ob es eine Struktur wäre, und verwenden die Struktur auf die richtige Weise.

Im Allgemeinen konnten sich alle S. in L2 ausdrücken, Fragen und Antworten formulieren sowie ihre Wünsche stellen und äußern. S. 3 und 5 brauchten jedoch Hilfe, aber sie schafften es. Mit Ausnahme von S. 5, der Hilfe benötigte, gelang es allen, strukturierte Sätze in L2 zu bilden

Alle haben es geschafft, Konflikte ohne Hilfe zu lösen.

Alle konnten ohne Hilfe geeignete Wörter für das gelernte Thema verwenden, nur S. 5 brauchte ein wenig Hilfe.

Das Verständnis des passiven Wortschatzes war während der Woche kein Problem und jeder konnte den Wortschatz kontinuierlich weiterentwickeln.

13.11 - 17.11

Einführung in das kleine Literaturprojekt.

Lesen, interpretieren und erzählen, was die S. verstehen. S. sollten sich an das gesamte im Laufe des Jahres erlernte Vokabular erinnern, da die ausgewählte Literatur mit den gelernten Themen zu tun hat. Da die Themen ohne die Übersetzung gelernt wurden, waren sie sehr schnell zu merken. Eine S., die nicht wusste, wie sie die in L2 gelesene Geschichte nacherzählen sollte, gab jedoch auf und fühlte sich

nicht wohl dabei, weil sie nicht wusste, wie man es in L2 macht. Ich frage mich, wie die Frage der freien Meinungsäußerung von Ideen ist, wenn die S. nur in L2 sprechen müssen.

Literaturprojekte sind eine sehr engagierte und unterhaltsame Aktivität für die S. Zu Beginn der Woche hatten einige S. Schwierigkeiten, Fragen im Zusammenhang mit dem Projektbuch zu beantworten oder zu stellen (S. 3 und 5), aber während der Woche gelang es ihnen, dies zu tun. Allen gelang es auch, strukturierte Sätze zu bilden, die sich auf das Projekt beziehen (bezogen auf den Inhalt des Buches), S. 5 jedoch mit Hilfe. Allen gelang es auch, in realen und kontextualisierten Situationen aus dem Buch extrahierte Strukturen zu verwenden.

Alle haben es geschafft, Konflikte ohne Hilfe zu lösen.

Jeder konnte das Vokabular des Projekts in realen Situationen verwenden, nur S. 5 brauchte ein wenig Hilfe.

Während der Woche war es kein Problem, den Inhalt des Projektbuchs zu verstehen, und alle konnten ihren Wortschatz kontinuierlich weiterentwickeln.

20.11 - 24.11

Jahrestests

27.11- 01.12

Die S. musste mehrere Bücher lesen und Aktivitäten darauf durchführen (Antolin). Sie waren individuelle Aktivitäten und gleichzeitig bewertend. Jeder konnte die Aktivitäten gut machen, auch die S.5 (mit ein bisschen Schwierigkeiten), weil ihr passiver Wortschatz sehr gut ist (sie versteht praktisch alles, was gesprochen wird).

Die S. nahmen an der Aktivität teil und konnten Fragen und Antworten zu den gelesenen Büchern formulieren. Allen gelang es auch, strukturierte Sätze zu bilden, die sich auf den Inhalt der gelesenen Bücher beziehen (S. 5 mit Hilfe).

Das Verständnis des Inhalts der Bücher war zufriedenstellend und anscheinend gelang es allen, den Wortschatz kontinuierlich weiterzuentwickeln.

DaF Kompetenzen

Sprechen

a- haben eine angemessene Aussprache und Satzmelodie.- alle, ausser 5 +-

b- können fragen und antworten.- alle.

c- können spontan kurze Sätze oder Strukturen verwenden.-alle

d- können eine Struktur bauen.- 5 +-

e- können fragen und sagen, was sie möchten.- alle

f- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen vorzuschlagen.- alle

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

g- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. - 5 +-.

h- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. - alle.

Passiver Wortschatz:

- i- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens.- alle.
- j-bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. - alle

Ende Schuljahr 2017

2018- 1. Semester

3. Klasse Gruppe C (Nachmittagsgruppe)

DaF Kompetenzen

3K

- A. können fragen und antworten (in ganzen Sätzen).
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten.
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen.
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen.

Wortschatz 2k

Aktiver Wortschatz:

- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten.
- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.-

Passiver Wortschatz:

- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen.
 - bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. (es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen.
-

29.01 - 02.02

Fortsetzung mit der gleichen Gruppe wie im letzten Jahr

Die S. wissen bereits, dass ich nur in der L2 spreche.

Sie haben mich bereits mit der Sprache in Verbindung gebracht und versuchen nicht, L1 zu sprechen, wie zuvor, als ich L1 gesprochen oder etwas auf L1 kommentiert habe, d.h. bevor ich den Immersionsansatz ohne Verwendung von L1 gewählt habe.

Viele von ihnen verlieren die Gewohnheit, Deutsch zu sprechen, da sie in den Ferien niemanden haben, mit dem sie die Sprache sprechen können. Daher ist es normal, dass sie aus den Ferien zurückkehren, mit Schwierigkeiten in der Sprache zu kommunizieren.

Einige verwenden dieselben Ressourcen, um L2 zu verstehen (bitten um Hilfe bei einer Übersetzung für eine/n Freund/in).

Während der Woche wurde eine kleine Wiederholung des Wortschatzes (Schulmaterial) vorgenommen, der für die Verwendung im Unterricht als wichtig erachtet wird, und auch wie sie sich präsentieren sollten. Da sie bereits mit dem Wortschatz vertraut sind, dieser aber nur wenig vergessen wurde, war die Erinnerung sehr schnell.

Die S. 2, 4 und 6 hatten keine großen Kommunikationsschwierigkeiten bei L2.

Die S. 3 und 5 hatten einige Kommunikationsschwierigkeiten.

Einige Kinder benutzen weiterhin ihren ganzen Körper, um zu versuchen, an L2 zu kommunizieren, ohne L1 zu benutzen.

Während der Woche wurde beobachtet, dass alle S. nicht in der Lage sind, Sätze zu formulieren und Fragen (beide mit ganzen Sätzen) zu beantworten. Mit Ausnahme von S. 6 sind sie immer noch nicht in der Lage, spontan lange strukturierte Sätze zu verwenden oder eine grammatikalisch korrekte Struktur zusammenzusetzen. Es ist für sie immer noch schwierig zu erklären, wie ein bestimmtes Arbeitsergebnis erzielt wurde.

S. 2 und 6 können je nach ihrem Erkenntnissen, das sie während der Woche gelernt haben, geeignete Wörter und Ausdrücke verwenden.

05.02- 09.02

Einführung in die Wörterbuch-Werkstatt

Wenn S. ABC sprechen, verwenden sie häufig die in Portugiesisch verwendeten Begriffe. Einige hatten die ganze Woche über Schwierigkeiten, die deutsche Nomenklatur zu verwenden, und in diesem Sinne war die L1-Interferenz auffälliger. Die S. 3 und 5 behielten die Nomenklatur einiger Buchstaben wie in L1 bei und konnten sie in L2 nicht erfassen. Obwohl ich nur in der L2 gesprochen habe, wie sie auf Deutsch gesprochen werden. Da sie ABC bereits auf Portugiesisch kannten, schien dies die einfachste und üblichste Route zu sein.

Die meisten S. mischen immer noch L1 und L2, um zu versuchen, zu kommunizieren. Normal, da jeder seine eigene interlanguage verwendet. Während der Woche wurde in der Werkstatt beobachtet, dass alle S. immer noch nicht in der Lage sind, Sätze zu formulieren und Fragen zu beantworten. Mit Ausnahme von S. 2 und 6 können sie auch noch nicht spontan lange strukturierte Sätze verwenden. Sie haben Schwierigkeiten zu erklären, wie ein bestimmtes Resultat erreicht wurde oder wie eine Aufgabe erledigt wurde.

Die S. 3 und 5 weisen auf die Aktivität hin (zeigen), an der sie Zweifel haben. Sie machen Mimik, dass sie nicht verstehen. Ich formuliere ihre Zweifel auf Deutsch. Das hat ihnen geholfen.

S. 6 kann je nach dem Wissen, das sie während der Woche gelernt haben, geeignete Wörter und Ausdrücke verwenden.

15.02- 16.02

Die S. haben immer noch Schwierigkeiten, einige ABC-Buchstaben auf Deutsch (g, h, j) zu sprechen, weil sie eine Analogie zum Portugiesischen machen und in dieser Sprache anders ist. Wenn S. zuerst in L1 einen Buchstaben, einen Ton oder ein Wort lernen, scheint dieser Ton oder dieses Wort automatisch wie in L1 fortzusetzen. Dasselbe scheint nicht zu passieren, wenn sie das Wort zum ersten Mal in L2 hören, d.h. um das Wort oder den Ton hervorzurufen, kommt es direkt in L2. Daher ist es für einige S. sehr schwierig, einige Buchstaben wie auf Deutsch zu sprechen.

Ich begann zu fordern, dass sie Fragen stellen und vollständige Antworten formulieren. Das können sie immer noch nicht.

Mit Ausnahme von S. 6 können die anderen S. lange strukturierte Sätze immer noch nicht spontan verwenden. Sie haben Schwierigkeiten zu erklären, wie ein bestimmtes Ergebnis erzielt wurde oder wie eine Aufgabe gemacht wurde.

DaF Kompetenzen- Februar

- A. können fragen und antworten (in ganzen Sätzen). niemand.
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. Manchmal 6.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. Manchmal 6.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. niemand.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. Nicht beobachtbar.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 2 +-, 6 ja.
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. Nicht beobachtbar.

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. Nicht beobachtbar.
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. Nicht beobachtbar.

19.02- 23.02

S. erwerben Vokabeln, die mit ABC zu tun haben. S. 2, 4 und 6 konnten je nach dem Erkenntnissen, das sie während der Woche gelernt hatten, geeignete Wörter und Ausdrücke verwenden. S. 2 und 6

und 1 (+ -) konnten Redewendungen innerhalb des während der Woche gelernten Themas verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen. Die anderen S. hatten keinen Erfolg. S. 1, 3 und 5 scheinen ihren Wortschatz im Laufe der Woche nicht weiterentwickelt zu haben, genauso wie es nicht scheint, dass sie ein reichhaltigeres und differenzierteres Vokabular kontinuierlich erweitern.

Alle Erklärungen und Anweisungen der Werkstatt sind in deutscher Sprache abgefasst. Die S. müssen lesen und verstehen, was zu tun ist. S. mit Schwierigkeiten können S. um Hilfe bitten, die die Aussage oder die Aktivität verstanden hat. Einige S. versuchen, in L2 zu erklären, aber wenn S. nicht verstehen, verwenden sie L1. Dies ist bei S. 1, 3 und 5 der Fall.

Eine Schülerin hat eine Aktivität falsch gemacht. Ich fragte, ob sie die Aussage versteht und was sie tun sollte, und sie sagte, sie habe die Übung gesehen und versucht, daraus abzuleiten, was sie tun sollte, weil sie die Anweisungen nicht verstand.

Einige S. tun dies, wenn sie die Anweisungen nicht verstehen.

Die Schülerin (5) und ein anderer Schüler (3) haben Schwierigkeiten, das Vokabular anzuwenden, wenn es nicht mit dem erlernten Inhalt zusammenhängt. Ich habe beispielsweise den Begriff *nach dem ABC ordnen* verwendet. Im Kontext verstand sie (in alphabetischer Reihenfolge), weil ich in der Aktivität zeigte, was zu tun war, und sie sah und verstand, weil die Werkstatt viele Übungen vorschlug, um das Vokabular in alphabetischer Reihenfolge zu bringen. Aber als ich sie bat, einige Wörter in alphabetischer Reihenfolge zu platzieren, ohne eine Werkstatt-Aktivität auszuführen, verstand sie es nicht, obwohl sie es bereits in Werkstatt verstanden und getan hatte. Als ob ich das Vokabular nicht in einen realen Kontext oder außerhalb des Klassenzimmers übertragen könnte.

Alle nahmen mit großer Begeisterung an dem Spiel teil, das gesamte ABC sehr schnell und fehlerfrei zu sprechen, einschließlich Studenten mit großen Schwierigkeiten, wie S. 5, die bis zum Ende beharrt, um es zu erledigen. Einige S. trainierten, bevor sie ihrerseits sprachen, um zu versuchen, ABC fehlerfrei zu sprechen. Sie wussten, dass sie diese Schwierigkeit hatten, aber sie wollten nicht scheitern. Die anderen machten es sehr gut. Das Ergebnis lag unter meinen Erwartungen. Im Spiel des Sprechens von Wörtern, die mit einem bestimmten Buchstaben beginnen, spielten sie auch mit großer Begeisterung. In dieser Aktivität wurde der Wunsch klar, in einem Spiel nicht zu scheitern und lernen zu wollen, um nicht zu scheitern.

Diese Woche begannen S. 2 und 6 zu versuchen, vervollständige Fragen und Sätze zu formulieren sowie spontan lange Phrasen und Strukturen in L2 zu verwenden. Die anderen Schüler sind dazu immer noch nicht in der Lage.

S. 2 und 6 versuchten, korrekte Strukturen in L2 zu formulieren. S. 2 und 6 schafften es, mit Hilfe ein Arbeitsergebnis zu erklären. S. 4 und 6 können mit Hilfe, Konflikte ausschließlich in L2 zu lösen.

26.02- 02.03

Schließung der Werkstatt. Einige Kinder nahmen ein hohes Maß an Unabhängigkeit bei der Durchführung von Aktivitäten mit L2 und der Verwendung der Zielsprache an. Diese Woche versuchten S. 2 und 6, vollständige Fragen und Sätze zu formulieren und spontan lange Sätze und L2-Strukturen zu verwenden. Die anderen S. sind dazu immer noch nicht in der Lage.

Ich bot viele Möglichkeiten, S. zu beobachten, um herauszufinden, wie sie Probleme lösten oder wie sie nach Alternativen zu diesen Lösungen suchten (z.B.: Eine Abfolge von Aktivitäten wurden an die Tafel geschrieben, damit sie sie lesen und versuchen können, sie ohne die Hilfe der Lehrerin selbst zu

lösen- Beispiel: Den Text lesen; Die Namen der Tiere in Blau markieren. Die Namen der Lebensmittel in Gelb markieren. Die Fragen beantworten; Die Selbstkorrektur mit dem Blatt machen, usw.). Oder sollten sie Lösungen in L2 erklären. S. 2 und 6 waren mit Hilfe erfolgreich. Die anderen hatten es schwer. Zu diesem Zweck verwendeten sie manchmal ein paar Wörter in L1, hatten jedoch Mühe, alles in L2 zu erklären. Der Körper und die Bewegung des Körpers helfen dabei. Sie versuchen auch, das verfügbare, erlernte Vokabular zu verwenden. S. 2 verwendet einige Verben in L1 mit der Endung *ieren*.

Ich habe auch versucht, Vokabeln zu verwenden, die sie nicht gelernt haben, um zu beurteilen, ob sie über das Gelernte hinaus verstehen können, und den Kontext zu verwenden, um verstehen zu können. S. 2, 4 und 6 konnten es verstehen. S1 +/- Der andere S. musste eine konsequentere Unterstützung und ein vertrauter Vokabular haben. S. 2, 4 und 6 konnten das Vokabular der Woche kontinuierlich weiterentwickeln und auch ein reichhaltiges und differenziertes Vokabular verstehen.

05.03- 09.03

Einführung in das Thema *sich vorstellen*

Die S. müssen sich vorstellen und es waren vollständige Sätze erforderlich, aber einige haben immer noch Schwierigkeiten, vollständige Sätze zu formulieren (S. 1, 3, 4 e 5).

Es gab eine Aktivität, bei der sie sich vorstellen und über die Aktivitäten sprechen mussten, die sie in ihrer Freizeit mochten oder machten. Einige waren aufgeregt und sprachen bei L1, um zu erklären, warum ihnen eine bestimmte Aktivität so gut gefiel. In einigen Momenten der Erklärung oder wenn sie schneller sprechen müssen, ist die Verwendung von L1 viel ausgeprägter. S. 2 und 6 haben es gut gemacht (lange Sätze zu verwenden.)

S. 3 und 5 hatten einige Schwierigkeiten, alles in L2 zu sagen, und sprachen langsamer, manchmal ohne Verben oder ohne andere Wörter. S. 1 und 4 hatten auch ein bisschen Schwierigkeiten damit. S. 2 und 6 konnten mit Hilfe eine grammatikalische Struktur bauen.

Mit Hilfe, konnten S. 2 und 6 fragen und antworten mit ganzen Sätzen.

S. 2, 4 (+-) und 6 konnten den Wortschatz der Woche kontinuierlich weiterentwickeln und auch ein reichhaltiges und differenziertes Vokabular verstehen.

Die Präsentation Aktivitäten wurden die ganze Woche über durchgeführt und am Ende der Woche sollten sie einen kleinen Aufsatz schreiben, in dem sie sich vorstellten und sagten, was sie gerne machten. Es gab ein Hilfsblatt.

Sie fühlen sich sehr ermutigt, über sich selbst zu sprechen, und dies hilft beim Lernen eines L2.

12.03- 16.03

Die S. stellen die Familie vor und kommentieren die Familienroutine. Einige S. finden es sehr schwierig, die dritte Person Singular wahrzunehmen (S. 1, 3, 4, 5). Es wurde einmal explizit über die Konjugation (grammatikalische Struktur) erklärt, aber die anderen Aktivitäten waren implizit, ebenso wie die Darstellung der eigenen Familie, bei der die Konjugation während der Präsentation beobachtet und somit die Konjugation wahrgenommen und die Konjugation verinnerlicht wurde. Einige Schüler begannen zu verstehen, nur indem sie andere sprechen hörten (S. 1, 2, 3, 6). Der Rest nicht. Die S. verwendeten Beobachtung und Diskriminierung für dieses Lernen.

Im Fragenbereich der Familienpräsentation konnten S. 2 und 6 diese mit vollständigen Sätzen formulieren und auch beantworten. Sie konnten auch spontan lange Sätze verwenden.

Einige haben es geschafft, die Analogie zu ziehen, sich vorzustellen und Vokabeln und Strukturen zu übertragen, um jemand anderen vorzustellen. Wieder andere hatten Schwierigkeiten und brauchten Hilfe.

Viele behielten immer noch die Konjugation der ersten Person bei, die eine andere Person vorstellte. Diese Aufgabe war etwas schwierig zu erledigen und es war eine metalinguistische Erklärung erforderlich, damit sie verstehen konnten, dass sich auch die Konjugation ändert, wenn sich die Person ändert. In diesem Alter ist dieser Aspekt noch sehr abstrakt und einige S. haben Schwierigkeiten.

Aktivität und Diskriminierungsspiele der Konjugation der 3 P. S. sollten in der nächsten Woche wieder aufgenommen werden, um zu bewerten, ob sich die Wahrnehmung und der Ausdruck (Sprache) der Konjugation verändert haben.

S. 2, 4 und 6 (+ -) konnten geeignete Wörter und Ausdrücke verwenden, basierend auf dem Erkenntnissen, das sie während der Woche gelernt hatten. S. 2 und 6 konnten Ausdrücke innerhalb des in der Woche untersuchten Themas verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen. Die anderen Schüler waren erfolglos.

DaF Kompetenzen- März

- A. können fragen und antworten (in ganzen Sätzen). 2 und 6 beginnen damit.
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. Manchmal 2 und 6.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. Manchmal 2, 6.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 2 und 6 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. 4, 6 mit Hilfe.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 2 ja, +- 6, 4 ja.
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. 1, 3, 5 nicht.

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 2, 6 ja aber 1 +-.
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. Nur 2, 4, 6; alle andere +-.

21.03- 23.03

Wiederholung des Erlernens der Konjugation der 3.P.S. zu überprüfen, ob es eine Lernmöglichkeit ohne explizite Erklärung gab, indem man einfach die Rede der Lehrerin und der SchülerInnen beobachtete.

S. 1 und 5 haben immer noch Schwierigkeiten und hat es noch nicht geschafft, die Konjugation (grammatikalische Struktur) zu verinnerlichen.

Bei der Vorstellung einer Freundin/eines Freundes hatten S. 1 und 5 Schwierigkeiten. Schwierigkeiten beim Übertragen der einzelnen Präsentation auf eine andere Person (Sie haben die/den Freund/in in 1.P.S. vorgestellt.-grammatikalische Struktur).

Im Abschnitt über Fragen zur Vorstellung von Freunden, S. 1, 3, 5 und (4+-) konnten diese nicht mit vollständigen Sätzen formulieren und auch nicht mit vollständigen Sätzen beantworten.

Am Ende der Woche mussten sie einen kurzen Aufsatz über einen Freund schreiben, und S. 1 und 5 schafften es mit Hilfe eines Kollegen.(spontan lange Sätze oder Struktur verwenden)

In dem Moment, in dem sie erklären mussten, wie sie zu dem Geschriebenen kamen, dh wie sie dieses Ergebnis erzielten (Reflexion der Arbeit selbst), gelang es S. 1 und 3 mit wenig Hilfe, S. mit viel Hilfe und S. 2, 4 und 6 ohne Hilfe.

Sie können Konflikte immer noch nicht ausschließlich bei L2 lösen. S. 4 und 6 mit Hilfe. Der Rest nicht.

S.1, 2, 4 und 6 haben es geschafft, den aktiven Wortschatz der Woche und S. 3 und 5 mehr oder weniger kontinuierlich weiterzuentwickeln und auch ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. Die Entwicklung von mehr oder weniger passivem und differenziertem Vokabular wurde durch S. 1 und 5 erreicht, und die anderen erreichten es zufriedenstellend.

26.03- 29.03

Einige S. versuchen, die Lehrerin nachzuahmen und einige Ausdrücke zu reproduzieren, wie: *in der Pause, heute machen wir ..., erinnert ihr euch, verstanden, in die Pause gehen.*

Viele S. (S. 1, 3, 4 und 5) verwenden nur Ich nicht verstanden, anstatt Ich habe nicht verstanden (S. 2, 6 richtig). Dies kann direkt durch L1 beeinflusst werden, das in diesem Fall kein Hilfsverb für die Vergangenheit verwendet. Analogie: **Eu não entendi. Ich nicht verstanden:** Ich gebe Feedback, indem ich nur den richtigen Satz wiederhole, ohne eine metasprachliche Erklärung (grammatikalische Struktur).

Zum Abschluss des Themas sollten die S. über eine Person sprechen (Vortrag). Wenn sie die Freiheit haben zu wählen, über wen sie sprechen möchten, engagieren sie sich stärker. Einige S. haben immer noch Schwierigkeiten, vollständige Sätze zu formulieren- S. 2 und 6 schon. S. 3 und 4 mit Hilfe. Der Rest nicht. (dies war erforderlich). (Kompetenzen A und B).

Es wurden auch Fragen zu den präsentierten Personen gestellt, die über das erlernte Vokabular hinausgingen, mit dem Ziel zu beobachten, ob die S. über das, was im Klassenzimmer gearbeitet wurde, hinaus verstehen, den Kontext verstehen und Transfers durchführen konnten (kommunikative Fähigkeiten). S. 1 und 5 hatten ein wenig Schwierigkeiten.

Den S. stand es auch frei, SchülerInnen zu fragen, die der Person etwas vorstellten, solange es sich um L2 war. Und sie haben es mit Begeisterung gemacht. Die Schüler 3 und 5 vermieden es zu fragen, weil sie sich in L2 nicht sehr gut auskannten.

S. 1, 2 und 6 können geeignete Ausdrücke verwenden, je nachdem, was während der Woche gelernt wurde. S. 4 mit Hilfe und S. 3 und 5 noch nicht.

S. 1, 2, 4 und 6 bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. S. 3 konnte nicht in dieser Woche und S. 5 + -

S. 5 kann immer noch nicht erklären, wie ein bestimmtes Ergebnis erreicht wurde oder wie sie die Aufgabe der Woche erfüllt hat (Vorstellung einer Person). S. 1 und 3 mit Hilfe und die anderen waren erfolgreich.

Die S. können Konflikte noch nicht nur in L2 lösen. S. 4 und 6 mit Hilfe. Der Rest noch nicht.

24.04- 27.04

Wiederaufnahme des Vokabulars der Aktivitäten für Hobbys. Fokus an Verben.

Verben, die auf Deutsch nicht bekannt waren, konjugieren am Ende mit *-ieren*.

Sie finden das *codeswitching* lustig und tun es sogar absichtlich. Manchmal machen sie das sogar, obwohl sie wissen, wie es auf Deutsch wäre. S. 2 und 6 haben es geschafft, korrekte grammatikalische Strukturen zu bilden (Konjugation von Verben und Bildung von Sätzen). S. 3 und 4 mit Hilfe und S. 1 und 5 mit viel Hilfe.

Diese Woche haben S. 2 und 6 versucht und es geschafft, vollständige Fragen und Phrasen zu formulieren und auch spontan lange Phrasen und L2-Strukturen zu verwenden. S. 3 und 4 waren mit Hilfe erfolgreich und S. 1 und 5 scheiterten.

Einige S. konnten sich an die zuvor verwendeten Strukturen erinnern und diese mit dem neuen Vokabular verwenden. Einige brauchten Hilfe.

Bei Aktivitäten mit Bewegung verbinden sie viel Bewegung, um sich an das Wort zu erinnern. Manchmal machen sie sogar die Bewegung, bevor sie das Wort (Verb) sprechen. S. 3 und 5 (+-) machen es, um zu erinnern (Kompetenz G); Alle schon.

S. 1, 2, 4 (+ -) und 6 haben es geschafft, das passive Vokabular zu verstehen, das über das hinausging, was während der Woche gelernt wurde. S. 1, 2 (+ -), 3, 4 und 6 konnten das während der Woche erlernte Vokabular in alltäglichen Situationen verwenden. S. hatte Schwierigkeiten damit.

Einige können in 3.P.S immer noch nicht effizient zusammenkommen, sie brauchen Hilfe. Aber am Ende der Woche, haben fast alle sich daran erinnert.

In der L2-Reflexion über das Gelernte (Kompetenz D) waren S. 2, 4 und 6 erfolgreich; S. 1 und 3 mit Hilfe und S. 5 hatten große Schwierigkeiten.

Es ist interessant festzustellen, dass ein erlerntes Vokabular oder sprachliches Merkmal, auch wenn es vergessen wird, latent bleibt und leicht hervorgerufen werden kann.

S. 6 hilft bei der Lösung von Konflikten nur in L2. Der Rest war während der Woche nicht erfolgreich.

02.05- 04.05

Mündliche Präsentation von Hobbys und Präsentation der Familie und die Hobbys der Familie.

(Konjugation 1.P.S. und 3.P.S.)

Alle machten gut. Bewertung wurde gemacht. Die S. 5 hat es immer noch schwer, sich auszudrücken, aber es lief relativ gut.

Einige haben immer noch Schwierigkeiten (S. 1, 3, 4, 5) , 1.P.S. und 3.P.S (grammatikalische Struktur) , wenn sie gleichzeitig angefordert werden, dh wenn sie spontan und gemischt über sich und andere Personen sprechen müssen. Wenn sie jedoch nur über sich selbst oder nur über andere Menschen (3PS) sprechen, können sie sich auf nur eine Konjugation konzentrieren und auf die richtige Weise konjugieren.

Bei Fragen und Antworten über die Präsentation, konnten S. 2, 4 und 6 es machen. Der Rest nicht.

Bei der Präsentation, haben S. 2 und 6 lange Sätze benutzt und S. 3 und 4 haben es versucht zu machen. S. 1 und 5 haben kurze sätze verwendet.

S. 1, 2, 4 und 6 konnten das aktive Vokabular der Woche kontinuierlich weiterentwickeln und auch ein reichhaltiges und differenziertes Vokabular verstehen (S. 3 und 5 +-). Die Entwicklung eines passiven und differenzierten Wortschatzes wurde mehr oder weniger von S. 1 und 5 erreicht, und die anderen machten es gut.

Das Thema war bereits besprochen worden und konnte leicht zurückgerufen werden.

DaF Kompetenzen- April

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 2, 6 +- ; (4 will nicht, aber könnte)
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 2 und 6 - ; 3, 4 +-.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 2 und 6 ja; 3 und 4 +-.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 2, 4, 6 ja, 1, 3 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. 4 und 6 mit Hilfe.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 1, 3, 4, 6 ja. 2 +-
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. 3, 5 +- (alle schon)

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 6, 4 +-, rest nicht.
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. 1, 5 +-

07.05- 11.05

Neues Thema

Regelmäßiger Wortschatz über Früchten und Gemüse.

Bearbeitung des Wortschatz- Aktivitäten (im Singular und im Plural).

S. 1, 4 und 5 mit Schwierigkeiten bei der Festlegung des Wortschatzes (Plural und Singular-grammatikalische Struktur).

Abgesehen von S. 5 konnten die anderen S. entsprechend ihren Kenntnissen und Erfahrungen zu diesem Thema geeignete Wörter und Redewendungen verwenden und Ausdrücke und Redewendungen des während der Woche untersuchten Themas verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen. Alle bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.

S. 2, 4 und 6 versuchen Analogien zu Obst und Gemüse auf Portugiesisch zu machen. S. 3, 5 benutzen Pantomime und Bewegungen, um mit mir zu kommunizieren.

Sie können Sätze mit dem, was sie essen, formulieren und über Essgewohnheiten sprechen S. 2 und 6 machen es mit langen Sätzen oder Struktur. 1, 3, 4 +-. Ausnahme: S. 5. (mit Hilfe verwalten)

Während der Woche konnten S. 2, 3, 6 Fragen und Antworten mit vollständigen Sätzen bauen. S 1, 4 und 5 + -)Mit Hilfe).

S. helfen anderen, die Aktivitäten durchzuführen, und S. versuchen mit Mühe, diejenigen um Hilfe zu bitten, die auf Deutsch kommunizieren können.

S. 2, 4 6 gelang es zu erklären, wie sie zu einem Arbeitsergebnis kamen. S. 1, 3 mit Hilfe. S. 5 nicht..

S. benutze viel Hören (fokussierte Aufmerksamkeit), um zu versuchen, der gesamten Klasse in L2 zu folgen. Einige neigen sogar den Kopf, als wollten sie wirklich ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Hören richten.

Gleichzeitig benötigen sie eine Menge Bestätigung, um zu wissen, ob sie die Aktivitäten korrekt ausführen. Sie rufen mich oft an, um es zu bestätigen. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass man keine Erklärungen auf Portugiesisch hört.

07.05- 11.05

Wiederaufnahme des in Sätzen kontextualisierten Wortschatzes der letzten Woche.

Jeder hat Erfolg, einige mit paarweiser Hilfe (S. 3, 5).

S. 5 hatte Schwierigkeiten mit dem Esswaren-Vokabular und es gelang ihr nicht, den Wortschatz kontinuierlich zu erweitern, insbesondere das Verständnis eines reichen und differenzierten Wortschatzes.

Schwierigkeiten bei der täglichen Verwendung des Gelernten - S.1 und 5 (der Rest schaffte es). Dies wurde beobachtet, weil einige S. bei der Erstellung eines Rezepts Schwierigkeiten hatten, das in konkreten Situationen erlernte Vokabular zu verwenden. S. 2, 3 und 6 konnten spontan lange Sätze verwenden. S. 1, 4 und 5 + -.

Einige S. sprechen sehr gern nur Deutsch und finden es wichtig und wertvoll, dies zu können. Andere mögen es nicht sehr und finden es schwierig. In einigen Situationen geben einige S. das Sprechen auf,

wenn sie in L2 versagen.

S. 2, 3 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen aufzubauen. S. 1 und 4 + - und S. 5 sind fehlgeschlagen.

Bei der Erklärung, wie das Rezept hergestellt wurde (wie das Ergebnis erzielt wurde - das Endprodukt), gelang es S. 2, 4 und 6, den Prozess zu erklären, S. 1 und 3 mit Hilfe und S. 5 mit viel Hilfe.

S. 4 und 6 konnten Konflikte in L2 lösen; S. 1, 2 mit Hilfe und S. 3 und 5 scheiterten diese Woche.

Alle S. (S. 5 +-) konnten geeignete Wörter und Redewendungen gemäß dem Vokabular verwenden, das bei der Durchführung der Rezeptaktivität gelernt wurde. Jeder hat es auch geschafft, Ausdrücke über Rezepte zu verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen.

Alle bauten während der Woche kontinuierlich ihren Wortschatz aus.

14.05- 18.05

Lernen und Verwenden des Wortschatzes der letzten Woche.

Verwenden den Wortschatz in realen, kontextualisierten Situationen. S. 1, 2, 3, 4, 6 haben es geschafft (5+-). Aber S. 2, 3, 4 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen aufzubauen. S. 1 und 5 + -.

S. machen Analogien, um den Wortschatz zu verinnerlichen. Um Sätze zu bilden, die mit dem Wortschatz kontextualisiert sind, greifen sie auf die Hilfe der S. oder von mir zurück. Während der Rede anderer verstehen sie auch, wie Sätze gebildet werden und welche Strukturen verwendet werden sollen. In ihrer eigenen Rede regulieren sie sich selbst und bemerken, wenn ein Satz oder ein Wort falsch ist. Alle bauten während der Woche kontinuierlich den Wortschatz aus.

S. 5 versucht, das gleiche Vokabular zu verwenden und variiert ihre Produktionen nicht sehr. Sie hat es schwer, neues Wissen aufzunehmen. Mehrmals habe ich das implizite Feedback zu *Ich nicht verstanden* gegeben, aber es wurde noch nicht verinnerlicht.

S. 2, 3 und 6 konnten vollständige Fragen und Antworten formulieren und spontan lange, strukturierte Sätze verwenden. Der Rest schaffte beide Kompetenzen mit Hilfe.

Einige finden es auch schwierig, ein Verb in 1 zu konjugieren. P. S.- Ich machen usw. (S. 1 e 5)

21.05- 25.05

Eine Aktivität wurde für die *Ich wünsche mir* durchgeführt...

Erst Musik, dann Spiel und dann mussten sie Sätze mit ihren Wünschen formulieren. Sie haben es wirklich genossen und dann Plakate mit diesen Wünschen gemacht.

In den folgenden Tagen hatten einige die Struktur (grammatikalische Struktur) verinnerlicht, andere jedoch nicht. Es wurde im Laufe der Woche zusammen mit anderen Aktivitäten wieder aufgenommen. Am Ende der Woche gelang es mehr als der Hälfte, die richtige Struktur mit dem Ausdruck des Wunsches zu fixieren (Ich wünsche mir...), der Rest schaffte es mit Hilfe (S. 2, 3 e 6 JA; 1 e 4 +-, 5 mit Hilfe). Zum Zeitpunkt des Zusammenschlusses zweier Strukturen, von denen eine Kategorie war

(Ich esse gern Früchte, ich wünsche mir eine Banane, zB), hatten einige S. Schwierigkeiten (Kompetenz B), aber sie schafften es mit Hilfe (S. 2, 3, 4, 6 ja; S. 1, 5 mit Hilfe) . Die Struktur wurde ohne metasprachliche Erklärung gelehrt, z.B ohne Erklärung des Dativs (mir).

Einige S. vergaßen *mir* zu sagen, und als ich den Satz mit *mir* wiederholte und auf mich zeigte, taten sie dasselbe, um die Struktur richtig zu formulieren.

Einkaufen

Lebensmitteleinkauf simulieren. Sie wählen und bestellen, was sie kaufen möchten, und kategorisieren das Essen (Milchprodukte, Gemüse, usw.)

S. 1, 3, 5 hatten zu Beginn der Woche große Schwierigkeiten, die Sätze zu formulieren. Dazu wurde Hilfe benötigt. Während der Woche schafften sie es fast ohne Hilfe. Es gelang ihnen, das Wissen über die gespeicherten Informationen zu retten und sie mit zuvor registrierten Reizen mit neuen Reizen zu vergleichen.

Sie haben es geschafft, Sätze zu formulieren und Vokabeln in konkreten Situationen zu verwenden (Kompetenz F). S. 1, 5 machen es, aber mit Hilfe. Viele Strukturen lernen sie nur durch häufiges Zuhören, d.h. es gibt keine explizite Lehre über bestimmte Strukturen. Dies ist bei Perfekt der Fall. Einige S. sind bereits in der Lage, mit Perfekt vollständige Sätze zu formulieren, ohne jemals die grammatikalische Struktur gelernt zu haben.

Alle konnten den gelernten Wortschatz kontinuierlich erweitern. Und fast jeder (außer S. 5) verstand ein reiches und differenziertes Vokabular, das über das hinausging, was während der Woche gelernt wurde.

S. 1, 4 und 6 konnten Konflikte in L2 lösen; S. 2, 3 und 5 mit Hilfe.

DaF Kompetenzen- Mai

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 1, 4, 5 +- ; alle schon.
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 2 und 6 ,3 ja - 1, 4, 5 +-.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 2, 3, 6 ja; 1 und 4 +-.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 2, 4, 6 ja, 1, 3 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. 1, 2 mit Hilfe; 6, 4 ja.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +-
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. alle

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +-
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. 5 +-, andere alle

28.05- 30.05

Kleine Werkstatt.

Einige S. hörten sich gerne die Dialoge an und versuchten sie zu reproduzieren, obwohl das nicht die Idee war.

Mir ist klar, dass S. mit L2 viel besser vertraut ist und die Aktivitäten viel einfacher und natürlicher durchgeführt werden.

Unter ihnen fangen sie an, L2 zu sprechen.

Jeder konnte vollständige Fragen und Antworten formulieren, aber S. 5 mit Hilfe. S. 2, 3, 4 und 6 konnten spontan lange, strukturierte Sätze verwenden. S. 1 und 5 mit Hilfe.

S. 2, 3, 4 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen bauen. S. 1 und 5 mit Hilfe.

Während der Woche gelang es S. 2, 4 und 6, Konflikte in L2 zu lösen. S. 1, 3 mit Hilfe und S. 5 nicht.

Bei dem Versuch, den Prozess zu erklären, der während der Woche entwickelt wurde, um zum Endergebnis der Werkstatt zu gelangen, waren S. 2, 4 und 6 erfolgreich; S. 1, 3 mit Hilfe und S. mit viel Hilfe.

04.06- 08.06

Einführung in das Literaturprojekt

Das Buch wird täglich gelesen und die S. haben verschiedene Projektaktivitäten, um durchzuführen. Das Buch wird nur in L2 gelesen. Die S. sind es bereits gewohnt, nur L2 zu hören und auch nur in L2 zu kommunizieren.

Die Debatte über das Buch wird gezielt angeregt (S.1, 2, 4 e 6 haben es gut gemacht; S. 3 und 5 mit Hilfe (Kompetenz F)); es wird ein Wortschatz verwendet, der nicht unbedingt gelernt oder gehört wird (Alle S. haben es geschafft aber S. 5 +- (Kompetenz H und I)). Und die S. mussten kurze Zusammenfassungen des Gehörten und Berichte über Auszüge aus Teilen des Buches erstellen (S. 2, 4, 6 haben das gut gemacht. S. 1, 3 solala; S. nicht). Ebenso haben sie die Projektaktivitäten mit Äußerungen nur in L2 und müssen diese in der Zielsprache ausführen und abschließen (Kompetenz B- S. 2, 3, 6 haben es sehr gut gemacht; 1, 4, 5 mit Hilfe gemacht.)

S. kommuniziert in L2, ohne sich Gedanken darüber zu machen, ob sie richtig sprechen, ohne sich um grammatikalische oder explizite Aspekte von L2 zu kümmern. Da diese Strukturen so viel hören und in einigen sprachlichen Aspekten so erforderlich sind, werden sie "poliert", und die S. beginnen im Laufe der Zeit richtig zu sprechen, ohne es jedoch zu merken (S. 2, 3 6 ja; 1, 4, 5 +-).

Die dafür verwendeten Ressourcen sind das erlernte Vokabular; einige Vokabeln aus L1, die sie an L2 "anpassen"; paarweise helfen, zu verstehen, was zu tun ist, oder eine Struktur zu verstehen; L1 (unter ihnen) zu kommunizieren und zu versuchen, einen Aspekt der Zielsprache besser zu verstehen. Alle bauten den Wortschatz kontinuierlich aus.

Während der Woche haben es geschafft, S. 2, 4 und 6, Konflikte in L2 zu lösen. S. 1, 3 mit Hilfe und S. 5 hat es nicht geschafft .

11.06- 15.06

Fortsetzung des Literaturprojekts

Die S. verwenden L1, um Fragen untereinander zu beantworten oder um einen Aspekt der Arbeit oder Projektaktivität zu verstehen.

S. 2, 3 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen zu bauen, wenn versucht wird, den Inhalt des gelesenen Buches zu erklären (S. 1, 4 und 5 mit Hilfe). S. 2, 3 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen zu bilden, und S. 1 und 4 haben es mit Hilfe geschafft. S. 5 nicht.

Bei der Erklärung, wie sie zum Ergebnis einer Aktivität des Literaturprojekts gekommen sind, haben sich S. 2, 4 und 6 sehr gut gemacht; S. 1 und 3 mit Hilfe und S. 5 nicht.

Diese Woche gelang es S. 2, 4 und 6, Konflikte in L2 zu lösen; S. 1, 3 und 5 mit Hilfe.

Jeder hat es geschafft, den Wortschatz des gelesenen Buches kontinuierlich zu erweitern. Und fast jeder verstand ein reiches und differenziertes Vokabular, das über das Vokabular des Buches hinausging.

S. 1, 2, 3, 4, 6 und S. 5 + - haben es geschafft, Wörter und Redewendungen, die im Literaturprojekt verwendet wurden, in konkreten Situationen während der Woche zu verwenden.

18.06- 21.06

Letzte Woche vor der Nachholunterricht.

Bewertung des Literaturprojekts

In diesem Projekt wurden das erlernte Vokabular und der tägliche Gebrauch bestimmter im Buch gehörter Strukturen bewertet (Kompetenz F: S.1, 2, 4 und 6 ja; 3, 5 +-). Einige S. verwendeten das neue Vokabular oder die neuen Strukturen spontaner, andere nicht (S. 2, 3, 6 ja; S. 1, 4 und 5 +-). Selbst S. 5 mit größeren Schwierigkeiten nutzen alle verfügbaren Ressourcen, um sich in L2 verständlich zu machen.

Auf die gleiche Weise wurde bewertet, wie die S. einen Teil des Buches reproduzierten oder erklärten. Einige brauchten das Buch, um einen Blick darauf zu werfen, andere brauchten eine Bestätigung des Wortschatzes und fragten sich untereinander, wie dieses Wort auf Deutsch wäre, und andere brauchten die Vermittlung von L1, um ihre Argumentation ausarbeiten zu können (Kompetenz D: S. 2, 4, 6 Ja; S. 1, 3, 5 mit Hilfe). Innerhalb dieser Bewertung verwendeten S. 2, 3 und 6 grammatikalisch korrekte Strukturen und S. 1, 4 und 5 nicht so korrekt.

Um Fragen zum Buch zu beantworten, konnten alle S. mit vollständigen Sätzen und S. 5 mehr oder weniger vollständig antworten.

S. 1, 2, 4, 6 und S. 3, 5 +- haben es geschafft, Wörter und Ausdrücke aus dem Buch in konkreten Situationen zu verwenden. Jeder baute kontinuierlich seinen Wortschatz.

DaF Kompetenzen- Juni

A- können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 5 +- ; alle andere schon.

B- können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 2 ,3, 6 ja 1, 4, 5 +-.

C- können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 2 ,3, 6 ja; 1 und 4 +-.

D- können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 2, 4, 6 ja, 3 und 1 mit Hilfe. (S. 5 nicht)

E- können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. 1, 3 mit Hilfe; 5 nicht; Rest Ja.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

F- können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 1, 2, 4, 6 ja. 5, 3 +-
G- bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. alle

Passiver Wortschatz:

H- können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 4, 6 ja. 3, 5 +-
I- bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. 5 +-, andere alle ja.

2018- 2. Semester

3. Klasse Gruppe C (Nachmittagsgruppe)

DaF Kompetenzen

3K

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen).
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden.
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus.

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen.
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen.

30.07- 03.08

Familie

Wenn sie über die Familie sprechen mussten, gefiel es ihnen sehr und jeder wollte seine Familie vorstellen, auch wenn es schwierig war, auf Deutsch zu kommunizieren.
Normalerweise vergessen die S. im Urlaub den deutschen Grundwortschatz.

Einige versuchten, Portugiesisch und Deutsch zu mischen, um zu kommunizieren, da sie sich in den Ferien den Wortschatz vergessen hatten.

Das Thema war bereits angesprochen worden, aber jetzt liegt der Schwerpunkt auf dem Vokabular der Familie Verwandtschaft.

Einige S. hatten Schwierigkeiten, einige Vokabeln zu behalten, da sie sich in Portugiesisch unterscheiden. Trotzdem haben alle zufriedenstellend neue Vokabeln gelernt. Trotzdem lernten alle zufriedenstellend neues Vokabular und S. 2, 4 und 6 konnten das Vokabular in dem untersuchten Thema anwenden (S. 1, 3 und 5 + -).

S. 1, 2, 4 und 6 konnten Ausdrücke verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen. Und jeder konnte das differenzierte und reichhaltigere Vokabular der Lehrerin/Forscherin verstehen.

Einbeziehung neuer Elemente von L2 in diejenigen von L1.

Die Schwierigkeit würde nun darin bestehen, das bereits Gelernte mit dem neuen Wortschatz zu verknüpfen, wodurch die Wiederherstellung des bereits Gelernten (über die Familie sprechen) etwas länger dauert.

S. 2, 4 und 6 konnten Antworten mit vollständigen Sätzen formulieren; S. 1, 3 und 5 brauchten Hilfe.

S. 2, 3 und 6 verwendeten spontan lange und strukturierte Sätze; S. 4 und 5 mit Hilfe und S. 1 nicht (er war nicht sehr in die Aktivität involviert). S. 2, 3 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen zu bilden (wie im Moment erwartet); S. 1 und 5 mit Hilfe und S. 4 nicht.

06.08 - 10.08

Sie nehmen ihre persönlichen Daten wieder auf und stellen sich vor. (Name, Alter, Herkunft, Sprache) Viele vergaßen, obwohl es im ersten Semester gut gelernt wurde.

Aber die Erinnerung war schnell.

Informationen über sich selbst bereitzustellen und / oder über die Familie zu sprechen, sind Themen, an denen die S. viel beteiligt sind und die sie gerne teilnehmen - dies hilft bei der Kommunikation (Emotionen und Lernen).

Die Schwierigkeit würde nun darin bestehen, das bereits Gelernte mit dem neuen Wortschatz zu verknüpfen, wodurch die Wiederherstellung des bereits Gelernten (über die Familie sprechen) etwas länger dauert. S. 2, 4 und 6 konnten in ihren Aussagen (Präsentation) themenbezogene Wörter und Ausdrücke verwenden; S. 1, 3 und 5 + -.

Wenn es ein neues Element gibt, scheint es den Prozess des spontanen Sprechens zu stoppen (S. 2 und 6 haben es geschafft; S. 3, 4, und 5 mit Hilfe und S. 1 nicht (könnte aber wollte nicht). Alle bauten den Wortschatz kontinuierlich aus.

Sie sollten versuchen, sich mit grammatikalisch korrekten Sätzen zu präsentieren (S. 2 und 6 ja; S. 1, 3, 5 + -; S. 4 nicht (könnte!!)). S. 2, 4 und 6 antworteten und fragten mit vollständig Sätze und S. 1, 3 und 5 + -.

Jeder konnte die Informationen bereitstellen, einige mit Hilfe - 3, 5 (mit Hilfe).

Am Ende der Woche mussten sie spontan und ohne Hilfe eine kleine schriftliche Produktion über sich und ihre Familie schreiben. S. 1 hat keine gute Arbeit geleistet, weil er nicht sehr in die Aktivität involviert war.

Bei der Selbsteinschätzung der schriftlichen Produktion, wie sie zum Endprodukt kamen, schnitten S. 1, 2, 4 und 6 gut ab; S. 3 und 5 mit Hilfe.

S. 1 und 5 haben es geschafft, Konflikte in L2 mit Hilfe zu lösen. Der Rest ohne Hilfe.

13.08 - 17.08

Sie interviewten sich anhand von Informationen aus der letzten Woche. Sie hatten Hilfe beim Interview-Leitfaden. Sie machten es gut, aber einige antworteten nur auf Portugiesisch und stellten manchmal Fragen in L1 (Dies war der Fall für S. 1, 3 und 5; den anderen gelang es, lange Fragen und Antworten in L2 zu formulieren). Für S. 3, 5 war es ein bisschen schwierig, nur auf Deutsch zu fragen und zu antworten. S. 2, 3 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen zu bilden; S. 1, 4 und 5 + -.

Ich habe den gesamten Prozess beobachtet und es war sehr interessant festzustellen, dass sie unter ihnen immer noch L1 verwenden. Wenn ich nicht da bin, geht der Prozess mit vielen Wörtern in L1 weiter.

Manchmal, wenn sie etwas persönlicheres oder privateres erklären müssen, verwenden sie L1. Während der Woche wurde immer nach den durchgeführten Interviews gefragt, und einige S. schafften es am Ende der Woche tatsächlich, sehr spezifische Strukturen über persönliche Informationen oder über andere Personen zu erfassen (S. 2 und 6 konnten spontan Sätze oder lange Strukturen formulieren; S. 3, 4 und 5 + - und S. 1 nicht).

Auf die Frage, wie die Informationen gesammelt wurden (Erklärung des Arbeitsergebnisses), gelang es S. 1, 2, 4 und 6, dies zu tun. S. 3 und 5 mit Hilfe.

Im Allgemeinen konnten sie Probleme in L2 lösen, mit Ausnahme von S. 1 und 5, die Hilfe benötigten.

S. 2, 3, 4 und 6 verwendeten geeignete Wörter und Redewendungen nach dem Wissen, das bereits täglich erlernt wurde; S. 1 und 5 + -.

20.08- 24.08

In dieser Woche mussten sie Leute (die deutsch sprechen) an der Schule interviewen, mit demselben Skript sprachen, das sie letzte Woche verwendet hatten. Die gesamte Schule wurde informiert und sie (Sekretäre, Rezeption, Deutschlehrer, Bibliothekar usw.) wurden nur angewiesen, auf Deutsch zu antworten. Bei der Beantwortung der Interviewfragen formulierten S. 2, 4 und 6 die Fragen mit vollständigen Sätzen; S. 1, 3 und 5 mussten dazu lesen.

Einige S. haben es wirklich geschafft, die Antworten zu verstehen und sie zu transkribieren (Kompetenz B- S.2, 3 und 6). Einige Entwürfe waren auf Portugiesisch, aber die Transkription erfolgte auf Deutsch (Kompetenz B- S. 1, 4 e 5) . Sie brauchen immer noch L1, um das Denken zu vermitteln und zu organisieren, da dies in einem Interview durchaus erforderlich ist, da sie auf Deutsch (L2) zuhören und die Antworten aufschreiben müssen und die meisten, mit Ausnahme von 1, 2, müssen die Antworten in L1 aufschreiben.

Einige gaben die Antworten später an L2 weiter, andere brachten die Antwort auf L1, damit ich ihnen beim Schreiben auf L2 helfen konnte (S. 3, 4, 5).

S. 2, 4 und 6 konnten das Vokabular im untersuchten Thema anwenden (S. 1, 3 und 5 + -). S. 2, 4 und 6 konnten Ausdrücke verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen (S. 3 und 5 +-). Und anscheinend gelang es allen, das differenzierte und reichhaltigere Vokabular der Interviews zu verstehen.

27.08- 31.08

In dieser Woche präsentierte S. die Interviews mündlich und berichtete über die gesammelten Daten. Einige hatten Schwierigkeiten, nur Deutsch zu sprechen. Einige mischte Informationen in L1 und L2. S. 2, 3, 4 e 6 konnten spontan lange Sätze verwenden; S. 1 und 5 nicht. Auf die Frage nach den Interviews formulierten S. 2, 4 und 6 die Antworten mit vollständigen Sätzen; S. 1, 3 und 5 hatten einige Schwierigkeiten. S. 2, 3 und 6 konnten eine richtige grammatikalische Struktur bauen; S. 1, 4 und 5 nicht so korrekt.

Zu einem anderen Zeitpunkt mussten sie eine/n Freund/in auswählen, um über diese/n Freund/in schreiben (sich erinnern, was sie bereits getan hatten, und die Erfahrung des Interviews auf eine/n Freund/in übertragen). Sie waren besser als ich erwartet hatte. Sie konnten in diesem Prozess wirklich kommunizieren und verstehen, weil sie in L2 viele Fragen gestellt haben, ohne L1 zu verwenden, ich glaube es, weil sie es bereits in der vergangenen Woche getan hatten, aber nicht unter ihnen. (S. 2, 3, 4 und 6 machten es gut; S. 1 und 5 nicht so gut).

Auf die Frage nach den Phasen des Prozesses und wie sie das Ergebnis erzielten (Transkription des Interviews), brauchten S. 3 und 5 Hilfe; die anderen haben es gut gemacht.

S. 1 e 5 brauchten Hilfe, um sich Konflikte durchsetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen; Der Rest hat es geschafft.

S. 2, 3, 4 und 6 konnten das Vokabular in realen Situationen des untersuchten Themas anwenden (S. 1 und 5 + -). S. 1, 2, 3, 4 und 6 konnten Ausdrücke verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen; S. 5 hatte Schwierigkeiten. Jeder konnte das differenzierte und reiche Vokabular verstehen, das in den Interviews und Fragen der Lehrerin/Forscherin verwendet wurde.

DaF Kompetenzen- August

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 3, 1, 5 +-
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 2 und 3 ,6 ja - 5, 4 +-. 1 nicht.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 2, 3, 6 ja; 1 und 5 +--; 4 nicht.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 1, 2, 4, 6 ja, 3 und 5 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. 1, 5 mit Hilfe; Rest ja.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 2, 4, 6 ja. 5, 3, 1 +-
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. alle

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 4, 6 ja. 3, 5 +-
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. alle

In vielen Situationen gibt Schülerin 5 den Versuch auf, etwas zu sagen oder Konflikte um die L2-Barriere zu lösen.

03.09- 06.09

Wiederaufnahme des Schulmaterial-Wortschatzes. Die meisten erinnern sich an das Vokabular, wie es jeden Tag verwendet wird (S. 3 + -). Um das Vokabular von Schulmaterial zu beschreiben, mussten die S. auch einige Adjektive hervorbringen und neue lernen. Die neuen Adjektive waren für S. 3 schwieriger, für die anderen jedoch nicht, da viele dieser Adjektive aufgrund des immersiven Ansatzes ohne L1 im Alltag verwendet werden.

S. 1, 2, 3, 4 und 6 konnten das Vokabular in alltäglichen Situationen anwenden (5 + -). S. 1, 2, 3, 4 und 6 konnten Ausdrücke verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen; S. 5 hatte einige Schwierigkeiten. Jeder konnte das differenzierte und reiche Vokabular der Lehrerin verstehen.

S. 1, 2, 3 und 6 verwendeten spontan lange und strukturierte Sätze; S. 4 und 5 mit Hilfe. S. 1, 2, 3 und 6 haben es geschafft, grammatikalisch korrekte Strukturen zu bilden; S.4 und 5 mit Hilfe.

S. 2, 4 und 6 haben es geschafft, Probleme und Konflikte in L2 zu lösen; S. 1, 3 und 5 brauchten Hilfe.

10.09- 14.09

Beschreibung von Schulmaterial und anderen Unterrichtsgegenständen.

Intensive Arbeit mit Adjektiven und Deklination, um absichtlich beobachten zu können, wie S. mit einem expliziten Unterrichtsansatz auf komplexe Strukturen reagieren. S. 1, 2, 3 und 6 konnten die grammatikalische Struktur bauen; S. 4 und 5 mit Hilfe. S. 1, 2 und 6 konnten spontan lange Sätze oder Struktur (mit dem Thema zu tun) verwenden aber S. 3, 4 und 5 mit Hilfe. S. 2, 3, 4 und 6 konnten mit ganzen Sätzen antworten aber S. 1 und 5 brauchten Hilfe.

Dieser Aspekt ist für sie sehr abstrakt und einige haben Schwierigkeiten, ihn zu beheben und zu behalten. Eine explizite Erklärung, in der L2, der Regeln wurde gemacht, aber einige hatten immer noch Schwierigkeiten. Dieses Sprachbewusstsein ist in diesem Alter etwas komplex, da die S. Sprachverhältnisse auswählen sollten, die der Situation angemessen sind, was schwierig ist, da es auf Portugiesisch keine Deklination gibt und einige die Übertragung nicht durchführen können.

Jeder konnte das Vokabular in alltäglichen Situationen anwenden. S. 1, 2, 3, 4 und 6 konnten Ausdrücke verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgingen; S. 5 nicht. Jeder konnte das differenzierte und reiche Vokabular der Lehrerin/Forscherin verstehen.

17.09- 21.09

Das Erlernen des Plural ist für sie sehr abstrakt. Einige wussten bereits passiv zuzuhören (Beispiel: Bücher).

In der Assoziation der Quantität mit dem Vokabular von Schulmaterial hatten einige S. Schwierigkeiten (Kompetenz F: S. 3 und 5). Jeder konnte jedoch kontinuierlich den Wortschatz aufbauen.

Wenn es darum ging, die Menge mit dem Pluralnomen zu kombinieren, war es während des Sprechens etwas schwierig (Kompetenz B und C: S. 1, 2, 3 und 6 haben es geschafft aber S. 4 und 5 nicht). Indem sie den Plural des zu Hause erlernten Wortschatzes lernten, konnten sie nach Bewertung gut lernen, jedoch nicht im Kontext. Es geht darum, die Pluralform im Kontext zu verwenden (Kompetenz F: S. 5 konnte es nicht.).

Dies konnte man sehen, wenn sie Dialoge über das Einkaufen simulierten. Sie hatten zwei Kommunikationsschwierigkeiten zu gewinnen, und für einige war es eine relativ schwierige Aufgabe. S. 1 und 5 konnte nicht mit ganzen Sätzen fragen und antworten; der Rest schon.

S. 2, 4 und 6 haben es geschafft, Probleme und Konflikte in L2 zu lösen; S. 1, 3 und 5 nicht so gut.

Alle bauten den Wortschatz kontinuierlich aus (S. 3 +-).

24.09- 28.09

Repetition von allem, was in den zwei Monaten gelernt wurde.

Bewertung: Im Allgemeinen haben sie sie sehr gut gemacht. S. 5 findet es immer noch sehr schwierig, das Vokabular in kontextualisierten Situationen zu verwenden, aber die anderen haben es gut gemacht.

Es scheint, dass die kontextualisierte Verwendung von Vokabeln immer noch ein Hindernis ist, das überwunden werden muss.

Während der Woche konnten alle S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen, das von der Lehrerin/Forscherin verwendet wurde, und alle bauten kontinuierlich ein Vokabular aus, aber S. 3 + -.

S. 1 und 5 hatten Schwierigkeiten, Fragen und Antworten mit ganzen Sätzen zu formulieren, aber der Rest tat gut. S. 4 und 5 fanden es schwierig, spontan lange, strukturierte Sätze zu verwenden und eine grammatikalisch korrekte Struktur aufzubauen; der Rest erreichte beide Kompetenzen.

Jeder konnte erklären, wie er/sie zu einem bestimmten Ergebnis kam (weil bestimmte Wörter im Plural waren und andere nicht).

DaF Kompetenzen- September

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 1, 5 +- , der Rest ja
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 1 und 2 ,3, 6, ja - 5, 4 +-.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 1 , 2, 3, 6 ja; 5, 4 +-.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 1, 2, 3, 4, 6 ja, und 5 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. 1, 3, 5 mit Hilfe.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +-
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. 3 +-; Rest ja.

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +-
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. alle

Hinweis: S. 3 machte einen qualitativen Sprung beim Deutschlernen. Er formuliert grammatikalisch korrekte Sätze und verwendet ein sehr reiches L2-Vokabular.

S. 5 gibt die Kommunikation in L2 immer noch auf, wenn sie nicht es kann.

16.10- 19.10

Die S. lesen verschiedene Tiergeschichten und arbeiten am Wortschatz. Das Lesen wurde durchgeführt, ohne auf die formalen Aspekte der Sprache aufmerksam zu machen (Kompetenz H: alle ausser S. 5 +-). Die Idee war, dass die S. den Text global verstehen (Kompetenz I: alle). Dem S. gelang es, sich an das bereits untersuchte Vokabular über Tiere zu erinnern und damit zu versuchen, die Texte zu verstehen. Sie konnten viele Dinge verstehen, ohne dass einige Wörter (Vokabeln) unterhalb des von ihnen erlernten Vokabulars erklärt werden mussten (Kompetenz I: alle). Als wären sie es bereits gewohnt, seltsame Wörter zu hören und zu versuchen, sie mit dem Kontext in Verbindung zu bringen, und es besteht keine Notwendigkeit, absolut alles zu verstehen, was gesagt wird. Diese Kompetenzen wurde im Laufe des Jahres weiterentwickelt. Alle haben den Wortschatz kontinuierlich ausgebaut. Alle (- S. 5 +-) konnten geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend

ihren bereits erlernten Erkenntnisse aus dem Alltag verwendet.

S. 5 konnte mit ganzen Sätzen fragen und antworten!!! S. 1 und 4 +- und der Rest schon.

22.10- 26.10

In den Texten gab es viele lokale Präpositionen, die während der Woche in Form von Stationen bearbeitet wurden. S. konnte Texte zum Lesen auswählen und versuchen, nur mit deutschen Wörtern über den Text zu sprechen (S. 1 und 4 hatten Schwierigkeiten, Fragen und Antworten mit ganzen Sätzen zu formulieren, aber die anderen S. hatten Erfolg. S. 4 und 5 konnten mit Hilfe spontan lange, strukturierte Sätze verwenden, und S. 1, 4 und 5 hatten Schwierigkeiten, eine grammatikalisch korrekte Struktur aufzubauen; der Rest hat es geschafft, beide Kompetenzen zu erreichen). Um den Inhalt eines in L2 gelesenen Textes zu reproduzieren, verwenden die S. verschiedene Ressourcen wie Gesten und Wörter auf Portugiesisch, jedoch mit der Intonation auf Deutsch (Interlanguage + Codeswitching) (Kompetenz D: S. 1 und 5 mit Hilfe; der Rest ok). Diese Lernphase ist eine Herausforderung für sie, aber sie können immer bei L2 kommunizieren.

Alle S. aber S. 5 + - konnten das in realen Situationen gelernte Vokabular verwenden. Jeder baute den Wortschatz kontinuierlich aus.

29.10- 01.11

Um die Possessivpronomen zu bearbeiten, konnten sie ein Tier auswählen und es so darstellen, als ob es (das Tier) über sich selbst und seine Dinge sprach (Kompetenzen B: S. 1, 2, 3, 6 Ja; S. 4 und 5 +-; Kompetenz C: S. 2, 3 und 6 Ja; S. 1, 4 und 5 +-). Diese Ressource ist sehr interessant für die Arbeit mit formalen Aspekten der Sprache, ohne unbedingt einen sehr metalinguistischen Ansatz zu verfolgen. Außerdem identifizieren sie sich mit Tieren und die Sprache wird interessanter und das Lernen wird interessanter und effizienter. Also lernen sie besser und genau das ist passiert. Die Verwendung von Gesten und Bewegungen hilft auch bei dieser Kommunikation in L2.

S. 1 und 4 hatten Schwierigkeiten, Fragen und Antworten mit ganzen Sätzen zu formulieren, aber die anderen S. ja.

S. 1 und 5 brauchten Hilfe, um zu erklären, die Bildung bestimmter Possessivpronomen (Kompetenz D); die anderen waren erfolgreich.

S. 2 und 6 haben es geschafft, das in realen Situationen gelernte Vokabular zu verwenden; die anderen + -. Jeder baute den Wortschatz kontinuierlich aus. Jeder konnte ein Vokabular verstehen, das über das gelernte Vokabular hinausging.

DaF Kompetenzen- Oktober

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 1, 4 +- , der Rest ja.
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 1 und 2 ,3, 6, ja - 5, 4 +-.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 2, 3, 6 ja; 1, 4, 5 +-.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 2, 3, 4, 6 ja, und 1, 5 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. Nicht beobachtbar.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +/-
- G. bauen den Wortschatz kontinuierlich aus. alle

Passiver Wortschatz:

- H. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +/-
- I. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. alle

05.11- 09.11

In dieser Woche sollten sie ein Tier mündlich präsentieren, aber jetzt um 3.P.S., nicht mehr als ob sie ein Tier wären. Mir wurde klar, dass sie bei einer mündlichen Präsentation bei 3.P.S. die Identifizierung nicht die gleiche ist, wie wenn sie sich als Tier ausgeben (Kompetenz C: Alle schafften es aber S. 5 +/-). Somit hilft die Identifikation mit dem Sprachinhalt den S., ein L2 besser zu sprechen. Bei der Präsentation, konnten alle S., aber S. 5 +/-, geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen verwenden. Alle bauten den Wortschatz kontinuierlich aus.

Literaturprojekt-Einführung: Eine Geschichte wird nur auf Deutsch erzählt und es gibt verschiedene Aktivitäten in L2, die sie alleine oder zu zweit lösen sollten (Kompetenz I: alle). Sie haben sich daran gewöhnt, alle Aktivitäten auf Deutsch durchzuführen, Aussagen in L2 zu lesen und zu versuchen, ihre Verständnisprobleme in L2 mit ihren eigenen kognitiven Ressourcen zu lösen oder paarweise zu helfen (Kompetenz H: alle). L2 scheint keine Barriere mehr zu sein, sondern ein Merkmal von Klassen, die auf gemeinsame Weise gesehen werden.

Bei der Präsentation, konnten S. 2, 3, 4 und 6 fragen und antworten mit ganzen Sätzen. Alle (S. 5 +/-) konnten spontan lange Sätze oder Struktur verwenden.

Bei der Erklärung, wie sie den Text zusammenstellten, war jeder in der Lage, dies zu tun, aber S. 5 mit Hilfe.

Alle haben es geschafft, Probleme und Konflikte in L2 zu lösen, aber S.5 hat es aufgegeben, weil er sie nicht konnte.

12.11- 14.11

Fortsetzung des Literaturprojekts. Da jeden Tag ein Teil der Geschichte erzählt wird, werden bei der Wiederaufnahme der Geschichte immer Fragen zu dem gestellt, was bereits gelesen wurde. S. liebt es zu reden, mitzumachen und zu erzählen, was sie bereits über das Buch wissen (S. 2, 3, 4 und 6 konnten mit ganzen Sätzen fragen und antworten, S. 1 und 5 +/-). Daher kommunizieren sie nur in L2 mit dem spezifischen Ziel, zu sagen, was sie bereits über das Projektbuch wissen oder gehört haben (Alle konnten spontan lange Sätze verwendet und eine richtige grammatikalische Struktur bauen; S. 5 konnten beide Kompetenzen +/-). Einige Wörter, die sie in L2 nicht sprechen können, verwenden L1. Aber sie scheinen eher "bereit" zu sein, Deutsch zu sprechen und zu versuchen, L1 nicht so oft zu verwenden. Als ob die sprachlichen Ressourcen in L2 verfügbarer wären, wenn S. versuchen, sie häufiger zu verwenden (Kompetenz F: Alle ja; 5 +/-). Alle S. (aber S. 5 +/-) konnten Redewendungen verstehen, die über das erlernte hinausgingen und alle bauten den Wortschatz kontinuierlich aus. Alle haben es geschafft, Probleme und Konflikte in L2 zu lösen, aber S. 5 mit Mühe.

19.11- 23.11

Jahrestests

26.11- 30.11

Abschluss des Literaturprojekts und des Schuljahres:

Alle (S. 5 +/-) konnten mit ganzen Sätzen fragen und antworten (Diskussion über das Buch). Dafür benutzten sie (alle, ausser S. 5 +/-) lange Sätze und richtige grammatikalische Strukturen; S. 5 +/- (beide Kompetenzen).

Am Ende des Projekts waren alle erfolgreich, als sie erklärten, wie sie das Buch und die Aktivitäten verstanden hatten, S. 5 mit Hilfe (Kompetenz D)..

Alle konnten das in realen Situationen das gelernte Vokabular verwenden, jedoch S. 5 + -. Jeder baute den Wortschatz kontinuierlich aus.

Nur auf Deutsch zu sprechen ist eine Herausforderung für sie, aber eine Herausforderung, die viele mögen und für die Kommunikation in einem L2 wichtig halten. Einige S. (aber weniger als zu Jahresbeginn) geben es auf, etwas zu sagen, wenn sie nicht wissen, wie man es in L2 spricht, und weil sie wissen, dass sie nur in L2 sprechen können.

DaF Kompetenzen- November

- A. können fragen und antworten (mit ganzen Sätzen). 1, 5, +/- , der Rest ja
- B. können spontan lange Sätze oder Strukturen verwenden. 1 und 2 ,3, 4,6 ja - 5, +/-.
- C. können eine richtige grammatikalische Struktur bauen. 1 , 2, 3, 4, 6 ja; 5, +/-.
- D. können erklären, wie ein Arbeitsergebnis erreicht wurde. 1, 2, 3, 4, 6 ja, und 5 mit Hilfe.
- E. können es schaffen, sich in Konflikten durchzusetzen und Lösungen in der L2 vorzuschlagen. Alle aber S. 5 mit Mühe oder gibt sie auf.

Wortschatz

Aktiver Wortschatz:

- F. können geeignete Wörter und Redewendungen entsprechend ihren bereits erlernten Erkenntnissen aus dem Alltag, Themen und Projekten anwenden. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +/-

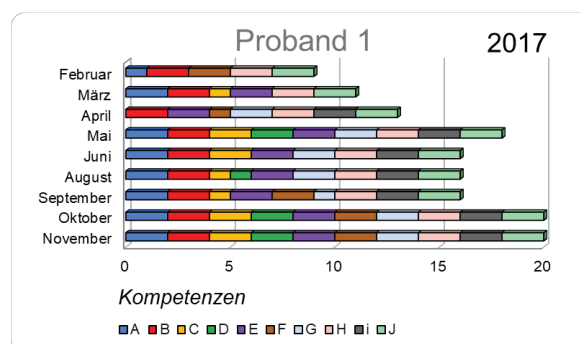
Passiver Wortschatz:

- G. können Ausdrücke und Redewendungen aus den verschiedenen Bereichen des Lernens, aus dem Alltag und gelernten Themen verstehen, die über das erlernte Vokabular hinausgehen. 1, 2, 3, 4, 6 ja. 5 +/-
- H. bauen einen Wortschatz kontinuierlich aus. Es muss beobachtet werden, ob die S. ein reiches und differenziertes Vokabular verstehen. alle

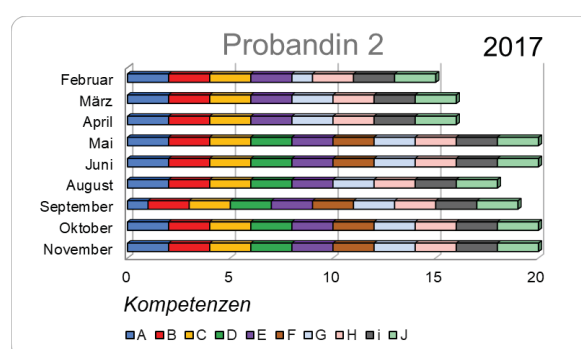
Ende Schuljahr

Anhang 2- Tabelle und Diagramme zu den Erworbenen Kompetenzen 2017

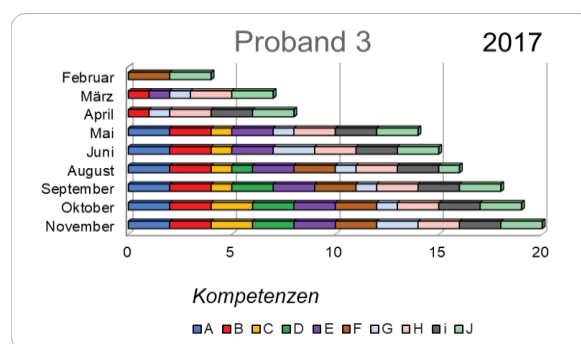
Proband 1	A	B	C	D	E	F	G	H	i	J
Februar	1	2	0	0	0	2	0	2	0	2
März	2	2	1	0	2	0	0	2	0	2
April	0	2	0	0	2	1	2	2	2	2
Mai	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2
Juni	2	2	2	0	2	x	2	2	2	2
August	2	2	1	1	2	0	2	2	2	2
September	2	2	1	0	2	2	1	2	2	2
Oktober	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
November	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2



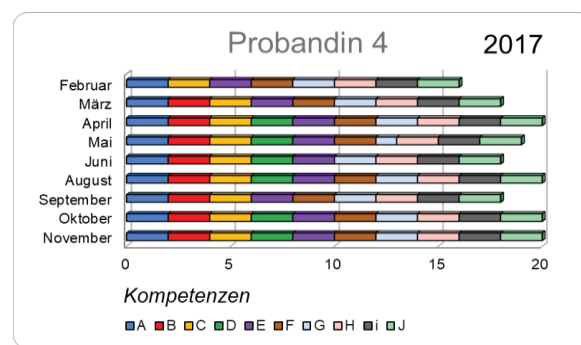
Probandin 2	A	B	C	D	E	F	G	H	i	J
Februar	2	2	2	0	2	0	1	2	2	2
März	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2
April	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2
Mai	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Juni	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
August	2	2	2	2	2	x	2	2	2	2
September	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Oktober	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
November	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2



Proband 3	A	B	C	D	E	F	G	H	i	J
Februar	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
März	0	1	0	0	1	0	1	2	0	2
April	0	1	0	0	0	0	1	2	2	2
Mai	2	2	1	0	2	0	1	2	2	2
Juni	2	2	1	0	2	x	2	2	2	2
August	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1
September	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
Oktober	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
November	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2



Probandin 4	A	B	C	D	E	F	G	H	i	J
Februar	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2
März	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2
April	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mai	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Juni	2	2	2	2	2	x	2	2	2	2
August	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
September	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2
Oktober	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
November	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2



Anhang 3- Tabellenkalkulationen für die Histogramme

Jahr 2017

2. Klasse A

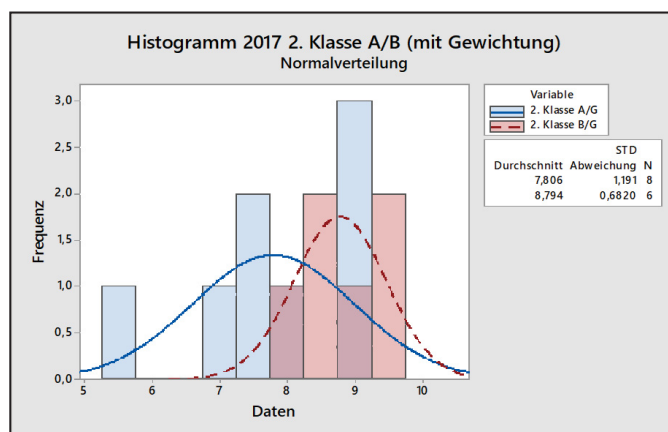
		x	xbarra	xi-xbarra	(xi-xbarra)^2
1	Probandin	5,65	7,806	-2,156	4,64941406
2	Proband	8,85	7,806	1,044	1,08941406
3	Probandin	8,97	7,806	1,16	1,34656684
4	Proband	7,92	7,806	0,11	0,01219184
5	Proband	7,53	7,806	-0,273	0,07448351
6	Proband	9,13	7,806	1,327	1,76115017
7	Proband	7,57	7,806	-0,24	0,05740017
8	Proband	6,83	7,806	-0,973	0,94656684
		7,806		soma	9,9371875

| 1,419598214 1,191
soma/(n-1) Raiz quadrada

2. Klasse B

		x	xbarra	xi-xbarra	(xi-xbarra)^2
1	Proband	9,583	8,794	0,789	0,62304711
2	Probandin	9,183	8,794	0,389	0,15158044
3	Proband	8,367	8,794	-0,427	0,18261378
4	Probandin	8,25	8,794	-0,544	0,295936
5	Probandin	7,967	8,794	-0,827	0,68448044
6	Probandin	9,417	8,794	0,623	0,38771378
				soma	2,32537156

| 0,465074311 0,6820
soma/(n-1) Raiz quadrada



Jahr 2018

2. Klasse A

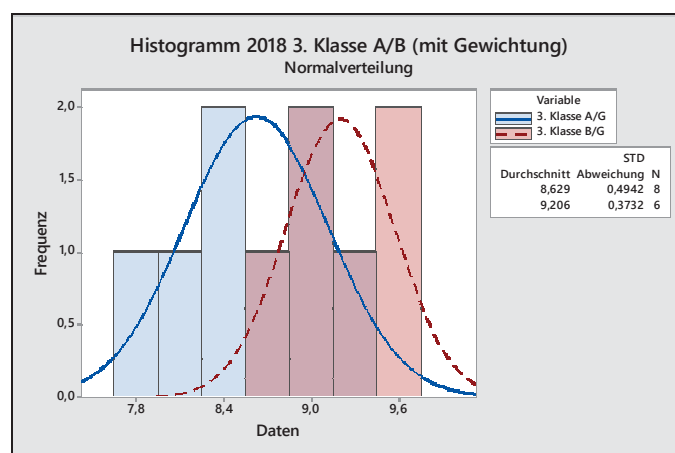
		x	xbarra	xi-xbarra	(xi-xbarra)^2
1	Probandin	8,48	8,63	-0,147	0,02151
2	Proband	9,23	8,63	0,603	0,36401
3	Probandin	8,98	8,63	0,353	0,12484
4	Proband	8,72	8,63	0,087	0,00751
5	Proband	8,53	8,63	-0,097	0,00934
6	Proband	9,12	8,63	0,487	0,23684
5	Proband	7,75	8,63	-0,88	0,7744
6	Proband	8,22	8,63	-0,413	0,17084
		8,629	soma		1,70931

0,244187302 0,494
soma/(n-1) Raiz quadrada

2. Klasse B

		x	xbarra	xi-xbarra	(xi-xbarra)^2
1	Proband	9,13	9,210	-0,08	0,0064
2	Probandin	9,65	9,210	0,44	0,1936
3	Proband	9,35	9,210	0,14	0,0196
4	Probandin	8,72	9,210	-0,49	0,2401
5	Probandin	8,85	9,210	-0,36	0,1296
6	Probandin	9,53	9,210	0,32	0,1024
			soma		0,6917

0,13834 0,3732
soma/(n-1) Raiz quadrada



Anhang 4- Jahrestests- Prüfungen**Jahrestest - Hörverstehen- 2. Klasse****1. Kreuze die richtige Antwort an.****/ 4****Punkte****Text 1**

Martinas Hund frisst gerne ...

- a. ☐ Pflanzen und Fische.
- b. ☐ Hundefutter und Fleisch.
- c. ☐ Vögel und Schlangen.

Text 2

Mimi kann ...

- a. ☐ sehr hoch springen und klettern.
- b. ☐ fliegen und klettern.
- c. ☐ schwimmen und klettern.

Die Katze schläft ...

- a. ☐ abends manchmal auf dem Bett.
- b. ☐ nachmittags manchmal auf dem Baum im Garten.
- c. ☐ morgens manchmal draussen auf dem Boden.

Text 3

Der Elefant lebt ...

- a. ☐ auf dem Bauernhof.
- b. ☐ in Asien und Afrika.
- c. ☐ bei mir zu Hause.

2. Schreibe (R) für richtig oder (F) für falsch.**/ 6****Punkte**

- () Die Klasse von Klaus möchte einmal einen Ausflug in den Zoo machen.
- () Am Morgen geht Martina manchmal mit ihrem Hund in den Park.
- () Der Elefant kann fliegen und ist klein.
- () Die Katze von Lena heißt Susi und hat ein langes Fell.
- () Rex hat einen kurzen Schwanz und kleine Ohren.
- () Mimi frisst Katzenfutter und trinkt gerne Milch.

Lehrerblatt

Text 1

Mein Name ist Martina und ich wohne zusammen mit meinen Eltern in einer Wohnung. Ich habe einen Hund. Er heisst Rex. Mein Hund frisst gerne Hundefutter und Fleisch. Er ist schwarz, weiss, hat einen langen Schwanz, große Ohren und ein dickes Fell. Er kann schnell laufen.

Manchmal gehe ich mit meinem Hund im Park spazieren.

Text 2

Ich heisse Lena. Ich habe eine Katze. Sie heisst Mimi und hat ein langes Fell. Sie frisst am Morgen Katzenfutter und trinkt gerne Milch.

Am Nachmittag schläft sie manchmal auf dem Baum im Garten. Sie kann sehr hochspringen und klettern. Am Abend möchte sie bei mir schlafen, aber sie darf es nicht, weil sie ihr eigenes Bett hat.

Text 3

Ich bin Klaus. Unter der Woche wache ich früh auf. Ich höre meine Mutter und stehe ich auf. Dann fahre ich mit dem Schulbus in die Schule. In der Schule begrüsse ich Frau Maier. Momentan haben wir gerade das Thema "Tiere". Mir gefällt dieses Thema, weil ich Tiere mag. Heute nehmen wir verschiedene Tiere durch: Es gibt Tiere, die auf dem Bauernhof oder im Zoo leben.

Ich finde den Elefanten sehr interessant. Er lebt eigentlich nicht im Zoo, sondern in Afrika und Asien. Er kann sehr schnell laufen.

Wir wollen einmal einen Ausflug in den Zoo machen. Dann möchte ich einen Elefanten sehen und ihn fotografieren.

Jahrestest

Leseverstehen 2.Klasse



Lies den Text und beantworte die Fragen.

Sabine, Karla und Tim haben Haustiere. Karla hat einen Hund. Er ist noch sehr klein, er ist vier Monate alt. Sabine mag lieber Katzen. Sie hat drei Katzen. Die Katzen heissen Pinki, Panki und Punki.

Sie mögen keine Mäuse, sie trinken lieber Milch. Punki ist sehr dick. Sie spielt nicht gerne mit dem Ball.

Tim mag Spinnen, aber seine Mutter nicht. Tim hat auch einen Papagei. Er heisst Coco. Er ist grün, blau und gelb. Tim spricht mit Coco. Dieser lernt ungefähr acht neue Wörter im Jahr.

Tim sagt: „Guten Tag“ und dann antwortet Coco: „Guten Morgen.“

Sabine und Tim lesen im Internet über ihr Lieblingstier. Sie müssen eine Geschichte dazu schreiben.



Lies die Sätze gut durch.

Wenn es stimmt, schreibst du ein R (für richtig). Wenn der Satz nicht stimmt, schreibst du ein F (für falsch).

8/

Der Hund von Karla ist 4 Monate alt. ()

Sabine mag lieber Hunde. ()

Pinki, Panki und Punki mögen Milch und keine Mäuse. ()

Punki spielt gerne mit dem Ball und ist sehr dick. ()

Die Mutter von Tim hat eine Spinne. ()

Coco ist der Hund von Tim. ()

Coco kann 8 neue Wörter im Jahr lernen. ()

Sabine und Tim schreiben eine Geschichte über ihre
Lieblingstiere. ()



Lese und Male.

/ 6



1. Male die Ohren der Schafe rot an.
2. Zeichne zwei blaue Vögel dazu.
3. Male drei Blumen blau an.
4. Das größte Schaf ist braun.
5. Male ein rotes Herz in die Sonne.
6. Es sind _____ Schafe.

Mündliche Kommunikation 2. Klasse 2017

Teil 1

1,0	Der Schüler ist in der Lage, die gestellten Fragen zu verstehen und kann spontan und richtig darauf agieren. Der Schüler kann sich mit einfachen sprachlichen Mitteln angemessen verständigen.
0,5	Der Schüler ist mit Unterstützung des Lehrers in der Lage, die Fragen zu beantworten.
0,25	Der Schüler ist selten in der Lage, die Antwort zu finden und sie wiederzugeben. Der Schüler hat Mühe, sich angemessen auszudrücken. (grammatikalische Satzstrukturen und Wortschatz fehlen)
0	Der Schüler ist nicht in der Lage, die Fragen zu beantworten.

	1 - Guten Morgen! / Guten Tag! / Wie geht es dir?
	2 - Wie heißt du? Wie alt bist du?
	3 - Wo wohnst du?
	4 - Was machst du gern?
	5 - Was machst du nicht gern?

Teil 2

Das Kind sucht ein Bild aus und erzählt etwas darüber.

	1,0	Der Schüler erkennt/ erwähnt etwas auf dem Bild. Beispiel: Der Hund./ Ein Hund.
	2,0	Der Schüler bildet einen Satz/Sätze. Beispiel: Der Hund ist klein. Der Hund spielt mit dem Ball.
	2,0	Der Schüler bezieht das Bild auf sich selbst. Beispiel: Ich habe einen Hund. Er heisst...
	1,0	Spontan sprechen.

Hilfsfragen:

Was siehst du auf dem Bild?

Was macht...?

Was ist passiert?

Hast du auch...?

Möchtest du auch ...?

Jahrestest

Schriftliche Kommunikation 2. Klasse 2017

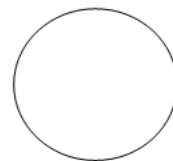
**1. Ich über mich. Schreibe einen kleinen
Text über dich. Folgende Fragen helfen
dir:**

- Wie heißt du?
- Wie alt bist du?

- Wo wohnst du?
- Wie heißt dein
Haustier/Lieblingstier?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Name: _____ Klasse: _____
 Fach: _____ (Gruppe __) Lehrerin: _____
 Datum: _____ Faktor: __ Durchschnitt: _____

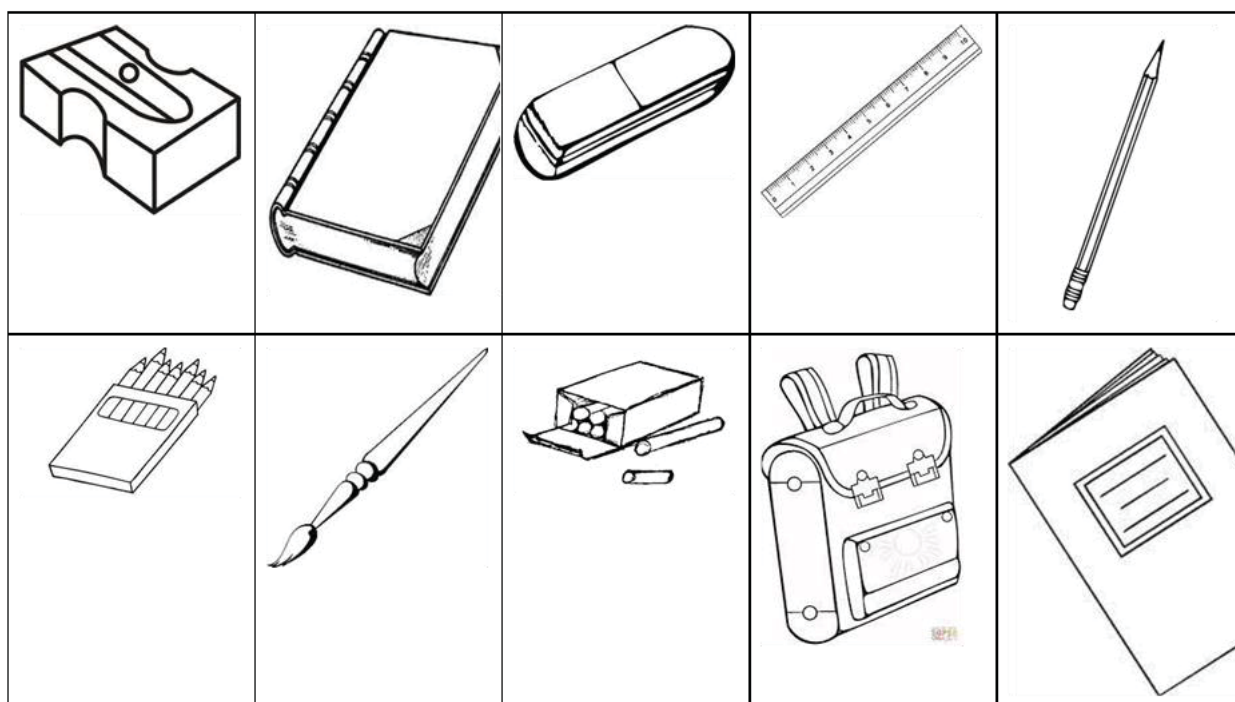


3. Klasse – Jahrestest- 2018

Thema Schule (Hörverstehen)

1. Male das Schulmaterial richtig an.

5/



1. „Interview mit Laura“

a) Das Zeichnen und Werken gefällt Anna in der Schule. 1/

☐ gar nicht ☐ gut ☐ am besten

b) Deutsch und Rechnen mag Anna. 1/

☐ sehr gerne ☐ nicht ☐ überhaupt nicht

c) Was mag Anna sonst nicht in der Schule? 1/

d) Anna geht in ihrer Freizeit 1/

☐ gerne reiten ☐ nicht gerne reiten ☐ am liebsten reiten

d) Was macht Anna in ihrer Freizeit noch gerne?

1/

f) Welche Haustiere hat Anna? 1/

Notenskala

11	Punkte	100%	Note 10
8.8	Punkte	80%	Note 8
6.6	Punkte	60%	Note 6

Punkte

Lehrerblatt

1. Lies die Sätze 2 mal langsam vor. Gib den Kindern Zeit zum malen.

Die Buntstifte/ die Farbstifte sind farbig.

Der Radiergummi ist rot und blau.

Das Lineal ist grau.

Der Spitzer ist orange.

Die Schultasche ist farbig.

Der Pinsel ist braun.

Auf dem Heft steht dein Name.

Der Bleistift ist schwarz.

Auf dem Buch steht das Wort Deutsch.

Die Kreiden sind gelb und rot.

1. Interview: <http://www.hoertexte-deutsch.at/mp3/anna.mp3>

A: Anna

I : Interviewerin~

A: Hallo, ich bin die Anna und gehe in die vierte Klasse Volksschule und lebe in Wien.

I : Anna, was gefällt dir denn in der Schule am besten?

A: Das Zeichnen und Werken.

I : Zeichnen und Werken. Und magst du Deutsch und Rechnen auch?

A: Nein, überhaupt nicht.

I : Überhaupt nicht? Aha, und Anna was magst du in der Schule sonst nicht?

A: Wenn eine Lehrerin schimpft.

I : Aha, okay.

A: Oder schreit.

I : Ja, das verstehe ich, und was machst du am liebsten in deiner Freizeit?

A: Reiten.

I : Und was machst du noch gerne?

A: Malen und basteln.

I : Malen und basteln. Und Anna hast du auch ein Haustier?

A: Ja, Fische, aber ich krieg' wahrscheinlich noch eine Schildkröte.

I : Oh, toll! Gut Anna, danke für das Interview. Tschüss.

Mündliche Kommunikation 3. Klasse 2018

die Familie	Hobbys (Was machst gern und was machst du nicht gern?)	Das bin ich, (erzähle über dich, deine Hobbys, deine Familie)
Wohnen (das Haus, meine Stadt)	Lieblingstiere	deine Woche (erzähle)
Geburtstag (Wie feierst du?)	Schule Schulalltag	dein Fantasietier
Was machst du am Wochenende?	Essen	Tagesablauf

Kriterien zur Bewertung der mündlichen Kommunikation

Jahrestest- 3. Klasse 2018

1. Kommunikative Gesamtleistung:

Inhaltliche: Der Schüler kann auf Fragen reagieren.

Unter der kommunikativen Gesamtleistung wird bewertet, wie der Schüler inhaltlich die Aufgabe bewältigt.

Der Schüler spricht fließend, macht fast keine Fehler und kann gut auf Fragen agieren.	3.0	Punkte
Der Schüler spricht gut, macht wenige Fehler und kann auf Fragen agieren.	2.5	Punkte
Der Schüler ist in der Lage, sich auf Deutsch auszudrücken, macht teilweise Fehler, kann aber auf Fragen agieren.	2.0	Punkte
Der Schüler versucht sich auf Deutsch auszudrücken, hat aber öfters Mühe auf Fragen zu agieren.	1.5	Punkte
Der Schüler versucht sich auf Deutsch auszudrücken, hat aber öfters Mühe und ist nicht in Lage, auf Fragen zu agieren.	1.0	Punkte

2. Wortschatz

Der Schüler verfügt über einen guten Wortschatz. Er kann sich zu einem Thema und des eigenen Erfahrungsbereichs äussern.	3.0	Punkte
Der Wortschatz reicht aus, um sich über ein vertrautes Thema zu äussern.	2.5	Punkte
Der Schüler verfügt über einen elementaren Wortschatz.	2.0	Punkte
Der Schüler verfügt über einen elementaren Wortschatz und kann sich begrenzt ausdrücken.	1.5	Punkte
Der Schüler versucht sich auf Deutsch auszudrücken, hat aber öfter Mühe und stockt beim Sprechen.	1.0	Punkte

3. Sprachliche Richtigkeit

Der Schüler spricht fließend und fast ohne Fehler.	3.0	Punkte
Der Schüler verfügt über unterschiedliche Satzbaumuster und Strukturen beim Sprechen.	2.5	Punkte
Der Schüler verfügt über eingeschränkte Variation von Satzbaumustern und Strukturen.	2.0	Punkte
Der Schüler verfügt über einfache Satzbaumuster und einfache Strukturen.	1.5	Punkte
Der Schüler verwendet überwiegend einfache Hauptsätze und macht viele Fehler beim Sprechen.	1.0	Punkte

4. Aussprache

Der Schüler verfügt über eine gute Aussprache.	3.0	Punkte
Der Schüler macht kleine Aussprachefehler.	2.5	Punkte
Trotz Aussprachefehlern ist die Aussprache klar, so dass man den Schüler versteht.	2.0	Punkte
Die Aussprache weist einen starken Akzent auf, dass es insgesamt schwierig ist, den Schüler zu verstehen.	1.5	Punkte
Man kann den Schüler kaum verstehen.	1.0	Punkte

Jahrestest

Schriftliche Kommunikation- 3. Klasse 2018

1. Ich über mich. Schreibe einen kleinen Text über dich. Folgende

Fragen helfen dir:

- Wie heißt du?
- Wie alt bist du?
- Wo wohnst du?
- Woher kommst du?
- Welche Sprache sprichst du?
- Was sind deine Hobbys?
- Was machst du nicht gern?
- Was spielst du mit deinen Freunden?



<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
